

Lauluhetkiä aikuisten maahanmuuttajien S2-opetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Katri Linjama

Helsingin yliopisto

Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten
ja pohjoismaisten kielten laitos

Toukokuu 2019

Tiedekunta - Fakultet – Faculty		Laitos – Institution – Department	
Humanistinen tiedekunta		Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto	
Tekijä - Författare - Author			
Katri Linjama			
Työn nimi - Arbetets titel			
Lauluhetkiä aikuisten maahanmuuttajien S2-opetuksessa			
Oppiaine - Läroämne - Subject			
Suomen kieli			
Työn laji/ Arbetets art/Level		Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Pro gradu -tutkielma		2019	56 + 3 sivua liitteitä
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Tutkielmassani tarkastelen keskustelunanalyysin avulla sitä, miten laulua käytetään aikuisten maahanmuuttajien S2-oppitunnilla osana opetusta. Aineistona on 6 tuntia ja 16 minuuttia videoimaani aineistoa saman opettajan kolmelta eri opetuskerralta; opetusryhmiä on kaksi, luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmä ja luku- ja kirjoitustaitoisten alkeisryhmä. Aineisto sisältää yhteensä 14 lauluhetkeä.</p> <p>Jaottelen aineistossani esiintyvät laulut niiden rakenteen perusteella kolmeen ryhmään: yhteis-, toisto- ja vuorolauluihin. Jaan laulut myös kahtia niiden tehtävän mukaan: opetuslauluihin sekä lämmittely- ja välilauluihin. Jälkimmäisen jaottelun teen sen mukaan, miten laulut sijoittuvat oppitunnilla ja millaisia tehtäviä niillä sen perusteella on. Kaikkia aineiston laulukohtia yhdistävät opettajan aloite, opiskelijoiden reaktio eli laulu, ja opettajan palaute. Opettajan tekemät eleet ovat kaikissa laulukohdissa tärkeässä osassa. Niillä hän ohjaa lauluvuoroja ja kuvittaa ja konkretisoi laulun sanoja. Opiskelijat laulavat aineistossani aktiivisesti mukana ja käyttävät myös eleitä.</p> <p>Opetuslaulujen aiheet liittyvät tunnilla opiskeltaviin aiheisiin. Niiden pohjustuksissa opettaja kirjoittaa laulun sanoja taululle tai näyttää laulun aikana sanoihin liittyviä kuvia. Hän myös jakaa lauluvuoroja sanallisesti ennen laulukehotusta. Jokaisen opetuslaulun jälkeen tehdään laulun sanoja tai fraaseja sisältävä keskustelutehtävä parin kanssa.</p> <p>Lämmittely- ja välilaulut ovat opetuslauluihin verrattuna aiheiltaan irrallisempia muusta oppitunnista. Niitä edeltää lyhyt siirtymä, opettajan orientoivia kysymyksiä ja laulukehotus, ja laulamisen jälkeen siirrytään muihin aiheisiin. Tunnelma on lämmittely- ja välilaulujen aikana leikkilinen ja tilanteissa on paljon hymyä.</p> <p>S2-opetusta varten tehtyä suomenkielistä lauluaineistoa on selvitykseni mukaan saatavilla, mutta vain vähän etenkin aikuisille aivan alkeistasolle. Vaihtoehtona on käyttää autenttisia lauluja tai keksiä omia, kuten aineistoni opettaja tekee. Laulun nykyistä laajamittaisempi käyttö opetuksessa vaatisikin nähdäkseni opettajille lisää materiaaleja, koulutusta, rohkaisua ja tietoa laulamisen hyödyistä.</p> <p>Laulaminen S2-oppitunnilla on tutkimukseni valossa oppimisen ja ilmapiirin kannalta hyödyllistä, ja laulua voi suositella käytettäväksi S2-opetuksessa laajemminkin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords			
toisen kielen oppiminen, suomi toisena kielenä, maahanmuuttajat, keskustelunanalyysi, luokahuonevuorovaikutus, laulaminen			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Keskustakampuksen kirjasto; muoto-opin arkisto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
1.1 Työn tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Aineisto ja menetelmät.....	3
1.3 Metodina keskustelunanalyysi.....	5
1.4 Tutkimuksen rakenne.....	7
2 Taustaa.....	10
2.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus.....	10
2.2 Laulun ja kielenoppimisen yhteyksistä.....	11
2.3 Laulujen käyttö S2-opetuksessa.....	13
3 Laulun aloitus.....	16
3.1 Lämmittely- ja välilaulujen pohjustus.....	17
3.2 Opetuslaulujen pohjustus.....	23
4 Laulun ohjaaminen ja muokkaaminen.....	28
4.1 Toistolaulut.....	29
4.2 Yhteislaulut.....	33
4.3 Vuorolaulut.....	36
5. Laulun jälkeen.....	41
5.1 Lämmittely- ja välilaulujen jälkeiset siirtymät.....	41
5.2 Opetuslaulujen jälkeiset tehtävänannot.....	44
6. Lopuksi.....	46

Lähteet

Liite 1: Litterointimerkit

Liite 2: Nuotit

1 Johdanto

1.1 Työn tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Monella on kokemus siitä, että vaikka on lähes unohtanut jonkin aikoinaan opiskelemansa kielen, tunnilla opitun laulun muistaa silti sanasta sanaan. Tutkimusta laulamisen ja musiikin hyödyistä kielenoppimisessa on yhä enemmän, mutta laulamista käytetään Suomessa kielenopetuksen metodina yhä varsin vähän (ks. esim. Alisaari 2016a).

Tässä työssä tutkin kuvaamastani videoaineistosta sitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, kun aikuisten maahanmuuttajien S2-oppitunneilla lauletaan. Tarkastelen, miten tilanteeseen tullaan, mitä laulamisen aikana tapahtuu ja miten siitä siirrytään eteenpäin. Havainnoin erityisesti opettajan toimintaa tilanteissa ja sitä, miten hän ohjaa laulua sanoilla ja eleillä, mutta myös opiskelijoiden toimintaa ja reaktioita. Tilanteiden tutkimisen yhtenä tavoitteena on ollut luoda itselleni ja muille asiasta kiinnostuneille malleja ja rohkaisua laulun käyttämiseen S2-opetuksessa. Työni on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tavoitteena on kuvata laulutilanteita mahdollisimman kattavasti, joten käytän metodina keskusteluanalyysiä, joka nähdäkseni tarjoaa luokassa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun sopivimmat työkalut.

Musiikin yhteys kielenoppimiseen on kansainvälisesti jo melko suosittu tutkimusaihe. Tutkimusten mukaan laulut, lorut ja rytmiset laulelmat tehostavat ääntämisen oppimista ja lisäävät puheen sujuvuutta (Lems 2005), melodia helpottaa uusien sanojen mieleen painamista (mm. Ludke, Ferreira & Overy 2014) ja kansanlaulut auttavat kielen prosodian omaksumisessa (Spicher & Sweeney 2007). Laulaminen vaikuttaa opiskelijoiden tehtäväsuoriutumiseen positiivisesti (Hallam, Price & Katsarou 2002) sekä luo turvallista ja motivoivaa ilmapiiriä (Kao & Oxford 2014, Schön ym. 2008). Myös musiikin terapeuttisista vaikutuksista pakolaisten mielenterveyden tukemisessa on tehty Suomessa tutkimusta (Alanne 2010).

Suomen kielen opetusta musiikin tai laulamisen avulla ei ole tutkittu vielä kovinkaan paljon. Alisaaren ja Heikkolan (2017) kyselytutkimukseen osallistuneet 94 S2-opettajaa pitivät laulamista pääosin erittäin hyödyllisenä menetelmänä, mutta kertoivat silti käyttävänsä sitä vain vähän. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutustausta oli vaihteleva, he opettivat eri koulutusasteilla eri puolilla Suomea, ja 20 heistä ulkomailla. Mahdollisia syitä laulamisen vähyyteen lienevät ainakin kiire opetustyössä ja oppitunneilla (ks. Koski-Lammi 2017: 30), itsensä laulutaidottomaksi kokeminen sekä se, ettei tiedetä mitä tarkkaan ottaen tekisi, kun opiskelijoiden kanssa laulamiseen ei ole rutiinia tai koulutusta. Omasta muusikon taustastani huolimatta laulun käyttö opetusmetodin S2-oppitunnilla tuntuu olevan oma maailmansa, jossa tarvitaan toisenlaisia työkaluja ja taitoja kuin olen aiemmin käyttänyt, sekä rohkeutta ja viitseliäisyyttä. Alisaari (2016: 6) toteaaakin väitöskirjassaan, että koska laulamisen teho on osoitettu useissa tutkimuksissa, sen monipuolisempaa ja tavoitteellisempaa käyttöä opetuksessa sekä siihen liittyvää koulutusta voisi suositella S2-opettajille.

Omien S2-opiskelijoideni kanssa olen saanut huomata, miten sanojen ja fraasien laulaminen tosiaan helpottaa oppimista. Laulu tuntuu auttavan erityisen paljon luku- ja kirjoitustaidottomien kohdalla. Nähdessäni, miten primaarilukutaidoton opiskelija on yrittänyt muistella sanoja oma-aloitteisesti nimenomaan melodian kautta ja onnistunut siinä, olen tullut yhä vakuuttuneemmaksi ja kiinnostuneemmaksi musiikin tarjoamista mahdollisuuksista oppimisen helpottajana. Luku- ja kirjoitustaidottomien kanssa suositellaankin käytettäväksi elämyksellisiä ja toiminnallisia metodeja teoreettisten sijaan (Opetushallitus 2006: 37).

Toinen juuri suomen opinnot aloittanut opiskelijani kertoi, ettei vielä osaa suomea juuri yhtään, mutta muistaa viikonpäivät helposti tunnilla laulettu laulun takia. Hän piti laulusta niin paljon, että oli laulanut ja kuunnellut sitä kotonakin ja soittanut sitä ystävilleen. Tällaiset hetket saavat miettimään, eikö kaikki mahdollinen opittava aines kannattaisi yrittää tuoda tunnille myös laulun muodossa, jos musiikin vaikutus mieleen jäämiseen ja motivaatioon voi olla näin suuri.

Suomea vieraana kielenä opiskelevien määrän kasvaessa tarvitaan jatkuvasti tehokkaampia keinoja kielitaidon oppimiseen, ja sitä kautta nopeampaan yhteiskuntaan integroitumiseen. Siksi nopeutetun oppimisen keinot ovat arvokkaita ja olemassa oleva tutkimustieto on sekä opettajien että opiskelijoiden kannalta mielekästä hyödyntää

mahdollisimman tehokkaasti.

Toivon voivani työni kautta lisätä osaltani tietoisuutta siitä, että laulaminen nopeuttaa ja helpottaa kielen oppimista, sekä innostaa itseäni ja muita sen käyttämiseen opetuksessa konkreettisin esimerkein.

1.2 Aineisto ja menetelmät

Työni aineistona on 6 tuntia 16 minuuttia vuosina 2016 ja 2018 kuvaamaani videoaineistoa. Aineisto on kuvattu yhteensä kolmella eri opetuskerralla, yhden opettajan ja kahden eri ryhmän kanssa. Jokainen kerta on kuvattu kahdella kameralla, joista toinen on ollut suunnattuna opettajaan ja toinen luokkaan päin.

Luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmän opetuskerran kuvasin syksyllä 2016 ja perustempoisen ryhmän kaksi opetuskertaa keväällä 2018. Kutsun työssäni luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmää nimellä ”lukuryhmä” ja perustempoista ryhmää nimellä ”perusryhmä”. Opiskelijat ovat kaikki aikuisia ja edustavat lukuisia eri kansallisuuksia. Opettajan opetuskokemus oli 14 vuotta vuonna 2018.

Keskustelunanalyysissä tavoitteena on, että tilanteet kuvataan mahdollisimman tarkasti sellaisina, kuin ne tapahtuvat: näkyviin litteraattiin merkitään puheen lisäksi ei-kielellinen toiminta, kuten nauru, hengitykset, tauot, takeltelut ja mahdollinen muu toiminta, kuten katseet ja eleet. Kuitenkin litteraatti on aina tekijänsä tulkinta tilanteesta, video säilyy ensisijaisena tutkimuskohteena, ja tutkimuskohde voi myös ohjata litteraatissa tehtyjä valintoja, kuten tarkkuutta. Tässä työssä olen jättänyt toisinaan merkitsemättä luokassa tapahtuvaa epäselvää hälinää ja ottanut huomioon ne tapahtumat, jotka ovat erotettavissa ja jotka näen olennaisiksi tilanteessa.

Käytän tässä työssä keskustelunanalyysin vakiintuneita litterointimerkkejä (liite 1). Merkitsen opettajan vuorot litteraateissa pienellä o-kirjaimella, opiskelijoiden vuorot taas isolla O-kirjaimella. Tilanteissa, joissa keskusteluun osallistuu useita opiskelijoita, numeroin heidät (esim. O1). Sen sijaan tilanteissa, joissa monet opiskelijat vastaavat kysymykseen samaan aikaan lähestulkoon kuorossa, olen merkinnyt tämän sanalla ”opiskelijat”. Laulukohdissa, joissa sekä opettaja että opiskelijat laulavat samaan aikaan, käytän sanaa ”kaikki”. Aineisto sisältää runsaasti opettajan ja opiskelijoiden tekemiä eleitä, jotka olen merkinnyt näkyviin. Opettaja käyttää eleitä ohjeistuksissaan, ja lisäksi osa lauluista sisältää

itseen ja muihin viittaavia eleitä, jotka opiskelijat tekevät opettajan mukana. Eleiden alkamiskohta on merkitty litteraatteihin aaltosulkeella (merkintätapa mukailtu Johanna Ruusuvuorelta, 2001). Taukojen pituuksia en ole mitannut, koska ne eivät vaihtelee suuresti, enkä näe pituuksilla erityistä merkitystä tilanteissa.

Litteraattiin olen merkinnyt laulukohdat ((laulaen)) -merkinnällä. Laulujen melodiat ovat yksinkertaisia, ja olen nuotintanut ne. Luvun 4 laulujen nuotit löytyvät liitteistä.

Laulut ovat kuvaamani opettajan itse keksimiä. Hän on maininnut saavansa niihin ideoita kuulemistaan melodioista, esimerkiksi lapsensa musiikkileikkikoulusta, ja laulut saattavatkin esimerkiksi mukailla jotakin tuttua yksinkertaista lastenlaulumelodiaa. Laulut ovat rytmiltään ja melodialtaan helppoja ja äänialtaan suppeita (useimmiten vain noin kvintin eli viiden perättäisen sävelen alueella). Melodiat kulkevat duurissa ja sisältävät paljon kolmisointuja ja asteittaisia sävelkulkuja. Jos lauluja haluaisi säestää, yleensä kaksi sointua riittäisi.

Laulujen sanoitukset koostuvat yksinkertaisista sanoista ja fraaseista, usein esimerkiksi kysymyksestä ja vastauksesta. Laulut sisältävät vain opeteltavan aineksen, eivät ”ylimääräisiä” sanoja. Sanoituksen rakenne on usein sellainen, että eri säkeistöissä vaihdetaan aina yksi sana joksikin toiseksi, kuten *Oletko sinä sairas* -laulussa: *oletko sinä vihainen, oletko sinä väsynyt*, jne.

Opettaja on keksinyt kaikki aineiston laulut alun perin opetuslauluiksi, jonkin tietyn asian muistamisen ja oppimisen avuksi. Kuitenkin osa aineistossa laulettavista lauluista on aineiston kuvaamisen aikaan opiskelijoille jo hyvin tuttuja ja helppoja. Niiden yhteydessä ei tämän aineiston oppitunneilla opiskella mitään uutta asiaa, vaan ne ovat irrallisempia. Siksi näen, että niiden tehtävänä on tässä kohtaa pikemminkin tauko tai virkistys kuin tietyn asian opiskelu, kenties myös tuoda mieleen aiemmin opiskeltuja asioita. Olenkin jakanut tässä työssä aineiston laulut kahteen ryhmään: 1) opetuslaulut ja 2) lämmittely- ja välilaulut, sen perusteella, mikä niiden tehtävä on tilanteessa.

Aineisto on melko pieni, ja kuvaa vain yhtä opettajaa ja kahta ryhmää. Kyseessä onkin tapaustutkimus, jonka tarkoitus on kuvata ilmiötä, laulamista S2-oppitunnilla. Kuvattavien löytäminen tähän tarkoitukseen oli haastavaa, koska laulua käyttää vain harva opettaja ja kameran edessä laulaminen vaatii rohkeutta. Muutamienkin laulukohtien saaminen nauhalle vaati suhteellisen pitkään kuvaamista. Laulukohdat ovat kuitenkin pitkiä ja niissä tapahtuu paljon, ja koen, että aineisto avaa kiinnostavasti ja uudella tavalla näkymiä lauluhetkiin.

1.3 Metodina keskustelunanalyysi

Päätökseni tarkastella tässä työssä laulamista S2-oppitunnilla nimenomaan keskustelunanalyysin ja videoaineiston kautta on syntynyt halusta päästä näkemään mahdollisimman tarkasti, mitä laulutilanteessa tapahtuu, ja miten opettaja käytännössä ohjeistaa opiskelijoita ja saa heidät lähtemään mukaan lauluun. Kuvaamissani tilanteissa tärkeää onkin sanojen lisäksi kehollinen viestintä - ilmeet, eleet ja katseen ja puheen suunta. Keskustelunanalyysi, jossa aineisto videoidaan ja vuorovaikutuksen kulku luokassa puretaan yksityiskohtaisesti, tuntuu tarjoavan mielekkäimmät välineet tilanteiden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Tällainen tarkastelu antaa nähdäkseni myös mahdollisuuksia ja rohkeutta kokeilla lauluja opetuksessa, kun pääsee katsomaan ja vaihe vaiheelta analysoimaan, miten aidot laulutilanteet rakentuvat.

Keskustelunanalyysi sai alkunsa 1960-luvun lopulla Kaliforniassa Harold Garfinkelin kehittämän etnometodologian pohjalta. Garfinkelin tutkimuskohteina olivat arkitieto ja sen vakiintuneet käytännöt, joiden kautta ihmiset pystyvät toteuttamaan arkisia toimia rutiininomaisesti. Garfinkelia kiinnosti erityisesti ihmisten taito käyttää vuorovaikutuksessaan totuttuja lainalaisuuksia yhteisen ymmärryksen rakentajina; mistä tilanteiden osallistujien tulkinnat kulloinkin syntyvät? Keskustelunanalyysin varsinainen kehittäjä oli Garfinkelin oppilas Harvey Sacks, joka aloitti ensimmäisenä tallennettujen vuorovaikutustilanteiden tarkastelun. (Stevanovic & Lindholm 2016: 9.)

Suomeen keskustelunanalyysi saapui 1980-luvulla Auli Hakulisen ja muiden suomen kielen tutkijoiden työn kautta. Keskustelunanalyysia leimasikin tuolloin selkeä kielitieteellinen painotus. Suosittuja keskustelunanalyysin tutkimusaiheita suomen kielen alalla ovat olleet esimerkiksi kysymykset ja vastaukset, pronominiin käyttö keskustelussa ja keskustelun partikkelit (Haakana 2008: 101).

Keskustelunanalyysissa yleisimmin tutkitut tilanteet voidaan jakaa karkeasti kahtia: arkivuorovaikutukseen ja institutionaaliseen vuorovaikutukseen. Arkivuorovaikutuksessa tutkitaan vapaamuotoisia arjen keskusteluja, institutionaalisissa tilanteissa ihmiset orientoituvat institutionaalsiin tehtäviin (Vatanen 2016), kuten opettajan, lääkärin tai potilaan rooliin. Institutionaalinen vuorovaikutus on tullut keskustelunanalyttikkojen mielenkiinnon kohteeksi Suomessa ja muualla 1990-luvulta lähtien.

Tutkin tässä työssä luokkahuonevuorovaikutusta. Toiminta ja keskustelu luokkahuoneessa on aina jossain määrin institutionaalista; opettaja ja opiskelijat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä. Tämä vaikuttaa puheenvuorojen jakautumiseen ja hierarkiasuhteisiin: opettajalla on eniten valtaa päättää se, mistä puhutaan ja kuka puhuu. Tilanteessa olijoiden toiminta ja suuntautuminen on kuitenkin lopulta se, jonka perusteella tilanne voidaan luokitella institutionaaliseksi; instituutioiden on tultava näkyviksi vuorovaikutuksessa. Tässä työssä tarkasteleman tilanteet aikuisten S2-oppitunnilla ovat monenkeskisiä keskustelutilanteita, joissa on sekä institutionaalisen että arkisen keskustelun piirteitä. Keskustelu hajoaa tuntien aikana välillä pienemmiksi vapaamuotoisiksi keskusteluiksi opiskelijoiden kesken, välillä tehtävien yhteydessä ohjatusti pari- tai ryhmäkeskusteluiksi ja välillä opiskelijat huutelevat toisilleen kommentteja opettajajohtoisessa yhteiskeskustelussa. Toisaalta kaikki S2-tunnilla tapahtuva vapaamuotoinenkin suomen puhuminen on oppimista edistävää ja siten institutionaalisten tavoitteiden mukaista.

Keskustelunanalyysissa keskustelun nähdään muodostuvan toimintajaksoista eli sekvensseistä. Tyypillisesti sekvenssiin osallistuu vähintään kaksi puhujaa, ja se koostuu kahdesta eri puhujien tuottamasta vuorosta. Esimerkiksi kysymys *mitä kuuluu* ja vastaus *ihan hyvää* muodostavat sekvenssin. Keskeinen sekvenssityyppi on vieruspari, joka muodostuu etujäsenestä (esimerkiksi juuri kysymys *mitä kuuluu*) ja jälkijäsenestä (vastaus *ihan hyvää*). (Haakana 2008: 88.)

Luokkahuonevuorovaikutus kuitenkin poikkeaa arkivuorovaikutuksesta sekvenssien osalta, sillä luokkahuoneessa keskeisimpiä sekvenssejä on kolmiosainen kysymys-vastaus-arviointi -rakenne. Se koostuu tyypillisesti opettajan kysymyksestä, opiskelijan vastauksesta ja opettajan palautteesta ja tunnetaan myös nimellä IRF-rakenne (*initiation* eli aloite, *response* eli reaktio, ja *feedback* eli arvio tai palaute). Opettajan kysymykset ovat usein niin sanottuja epäaitoja tarkistuskysymyksiä, joihin hän itse tietää vastauksen. Jos opiskelija kysyy jotakin ja opettaja vastaa, sekvenssi on kaksiosainen, sillä opiskelija ei yleensä arvioi saamaansa vastausta. (Tainio 2007: 40–41.) Luokkahuonevuorovaikutukselle on tyypillistä, että opettaja asettuu epäaitojen tarkistuskysymysten kautta vuorotellen tietämättömän ja tietävän osapuolen asemaan. (Macbeth 2000: 37). Myös omassa aineistossani lähes kaikki opettajan kysymykset ovat epäaitoja tarkistuskysymyksiä (ks. kuitenkin poikkeusta esimerkissä 4).

Kolmiosainen IRF-rakenne näkyy aineistossani useissa kohdissa, joissa opettaja kysyy

opiskelijoilta epäaitoja tarkistuskysymyksiä, esimerkiksi pohjustaessaan laulua. Opiskelijat vastaavat, ja opettaja antaa palautteen vastauksesta. Ruuskanen (2007) toteaa, että S2-oppitunnilla vastausvuoro toteutuu usein oppilaiden yhteistyönä. Tämä on useissa kohdissa havaittavissa myös aineistossani: monet opiskelijat vastaavat spontaanisti samanaikaisesti opettajan kysymykseen. Kuvaamillani tunneilla käytäntönä on, että opiskelijoiden ei tarvitse viitata vastausvuoron saamiseksi, vaan on luvallista vastata suoraan ääneen.

Aineistoni kaikkien laulukohtien voidaan myös nähdä toteutuvan IRF-rakenteen kautta. Niissä toistuu pohjimmiltaan samankaltainen kolmiosainen kaava: opettajan aloite eli laulukehotus, opiskelijoiden reaktio eli laulu ja opettajan palaute laulusta.

Nykypäivänä keskustelunanalyysi on levinnyt sosiologian ja kielitieteen aloilta myös puhetieteiden, psykologian, kasvatustieteen, sosiaalipsykologian, antropologian ja kommunikaation tutkimukseen. (Stevanovic & Lindholm 2016: 9–11.) Institutionaalisten tilanteiden analyttinen tutkimus on tarjonnut eri alojen ammattilaisille mahdollisuuden tarkastella tilanteita uudesta näkökulmasta ja kehittää siten yhä paremmin toimivia käytänteitä (Tainio 2007: 7). Keskustelunanalyysi onkin moniulotteinen metodi, joka on sovellettavissa hyvinkin monenlaisiin tarkoituksiin, erilaisten tilanteiden tarkasteluun ja myös niiden kehittämiseen. Uusi teoria ja käytännön sovellukset usein yhdistyvät. Niin myös tässä työssä: tavoitteena on, että lukija voisi saada työstä realistisen ja kokeiluun innostavan käsityksen laulutilanteiden rakentumisesta oppitunnilla.

Tässä työssä laulamista S2-opetuksessa tarkastellaan ensimmäistä kertaa keskustelunanalyysin keinoin. S2-opetusta musiikin avulla on aiemmin tutkittu Suomessa muista näkökulmista: muun muassa haastatteleamalla S2-opettajia musiikin merkityksistä heidän opetuksessaan (Koski-Lammi 2017), vertailemalla ryhmien kirjallisten tuotosten kautta musiikin tehoa kielenoppimisessa (Alisaari 2016) ja analysoimalla oppimateriaalina käytettyjä laululyriikoita (Tuikka 2016).

1.4 Tutkimuksen rakenne

Työni luvussa 2 esittelen aiempaa tutkimusta luokahuonevuorovaikutukseen, lauluun ja kielenoppimiseen sekä S2-opetukseen liittyen. Tarkastelen aluksi (luvussa 2.1) aiempaa luokahuonevuorovaikutuksen tutkimusta suhteessa omaan tutkimukseeni. Sen jälkeen (2.2) luon katsauksen laulun ja kielenoppimisen yhteyksiin, ja luvussa 2.3 analysoin, mitä laulun

käytöstä S2-opetuksessa tiedetään ja minkälaista materiaalia siihen on olemassa.

Luvut 3, 4 ja 5 koostuvat aineistoesimerkkien analyysistä. Tarkastelen laulattamisen vaiheita tilanteen ajallisen etenemisen kautta. Luvussa 3 käsittelen sitä, miten laulutilanteisiin saavutaan, eli hetkiä juuri ennen laulua. Sitä seuraa laulujen ja itse laulamisen analyysi (luku 4). Luvussa 5 analysoin laulun jälkeisiä hetkiä. Lopuksi (luku 6) teen yhteenvetoa tutkimuksestani sekä pohdin jatkotutkimusaiheita.

Tutkin laulutilanteista tekemiäni kokonaisista litteraatteja katkelmina eri luvuissa. Alla on kokonainen litteraatti aineiston laulusta *Oletko sinä sairas*, jonka kautta havainnollistan työni rakennetta. En analysoi tässä tarkasti litteraatin tapahtumia, ainoastaan kuvaan lyhyesti, mitä tilanteessa tapahtuu.

Oletko sinä sairas on lukuryhmän tunnille sijoittuva opetuslaulu. Tunnilla on sitä ennen opiskeltu tunnesanoja, kuten sairas, väsynyt ja surullinen. Laulussa esiintyvät vaiheet (pohjustus, laulu, palaute ja siirtymä) toistuvat myös muissa aineistoni lauluissa.

Ensimmäisenä alla olevassa tilanteessa tapahtuu laulun pohjustus, joita käsittelen luvussa 3. Opettaja aloittaa siirtymän edellisestä aiheesta kohti laulua: hän kysyy opiskelijoilta, miten tehdään laulussa oleva kysymys ”oletko sinä sairas”.

```
01 o: mitäs jos mä haluan kysyä. (.) {kysymys,
                                {(levittää kädet sivuille)
02   {sinä< {sairas (.) sairas, ↑mikä on kysymys.
    {(osoittelee opiskelijaa) {(levittelee käsiä kysyvästi)
03   ((opettaja esittää kädenliikkeellä puhumista))
04 01: kuka,
05 o: e:i,
06 02: onko sinun sairas,
07 o: oo?
08 03: minä sairas?
09 04: ei onko,
10 05: ei onko ei se,
11 o: oletko?
12   (hälinää)
13 o: <oletko (.) sinä (.) sairas,>
14   (hälinää)
15 o: ↑lauletaas se.
16   (hälinää, opettaja taputtaa käsiä, yksi opiskelija nostaa käden ylös sormi pystyssä ja luokka
hiljenee)
17 o: ↑lauletaan se. muistatteko laulet- tää minä laulan,
18   ja sit te toistatte.
19   (01 nyökkää)
```

20 01: oke.

Pohjustuksen jälkeen seuraa itse laulu, joita tarkastelen luvussa 4. *Oletko sinä sairas* on rakenteeltaan toistolaulu, jossa opettaja laulaa ensin ja opiskelijat perässä. Laulu sisältää myös väliohjeistuksen, jossa opettaja ohjeistaa sanallisesti, että lauletaan sama vielä uudestaan.

21 o: oletko sinä \$sairas\$, ((**laulaen**))
 22 Opiskelijat: oletko sinä sairas, ((**laulaen**))
 23 o: {en, en, en.
 {(pudistelee päätä)}
 24 Opiskelijat: en, en, en.
 25 o: ja viel- otetaan toiseen kertaan viel, ((**puhuen**))
 26 o: oletko sinä sairas, ((**laulaen**))
 27 Opiskelijat: oletko sinä sairas, ((**laulaen**))
 28 o: en, en, en.
 29 Opiskelijat: en, en, en.
 30 o: {oletko sinä vihainen,
 {(asettaa dokumenttikameraan vihaisen kasvokuvan)}
 31 o: en, en, en.
 32 Opiskelijat: en, en, en.
 33 o: {oletko sinä väsynyt,
 {(vaihtaa väsyneen kasvokuvan)}
 34 Opiskelijat: oletko sinä väsynyt,
 35 o: en, en, en.
 36 O2: \$väsynyt\$.
 37 o: {oletko sinä surullinen,
 {(vaihtaa surullisen kasvokuvan)}
 38 Opiskelijat: oletko sinä surullinen,
 39 o: en, en, en.
 40 Opiskelijat: en, en, [en.
 41 Opiskelija3: [surullinen oo.

Laulun loputtua seuraa siirtymä, joita käsittelen luvussa 5. Siirtymän aloittaa välittömästi laulun jälkeen opettajan palaute *hyvä?*. Palaute on samalla siirtymä eteenpäin, mitä ilmaisee myös partikkeli *sitte*. Opetuslauluja seuraa aineistossani palautteen jälkeen tehtävänanto ja parikeskustelu, niin tässäkin esimerkissä.

42 o: hyvä? sitte KYSY. (.) {kysy {parilta (.)}((**puhuen**))
 {(asettaa kuvat dokumenttikameraan
 {(tekee pienen osoittavan eleen etusormella luokkaan
 43 {[oletko sinä surullinen, oletko sinä vihainen],
 {(tekee kädellä puhumista matkivan eleen
 44 [opiskelijat alkavat kysellä kysymyksiä toisiltaan]}
 45 o: oletko sinä sairas, oletko sinä väsynyt.
 46 ((hälinää, opiskelijat tekevät tehtävää))

Liitteinä ovat käyttämäni litterointimerkit sekä luvun 4 lauluista tekemäni nuotinnukset, joista selviää laulujen melodia. Osa sävelkorkeuksista on transponoitu eli soivaa korkeutta on muutettu nuotintamisen helpottamiseksi.

2 Taustaa

2.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus

Luokkahuonevuorovaikutus on jo jonkin aikaa ollut suosittu tutkimusaihe. Kielenoppimisen tutkimuksessa ylipäätään on yhä enemmän kiinnostuttu vuorovaikutuksen ja ilmapiiirin merkityksestä oppimiselle. Käsitys kielestä ja oppimisesta on muuttunut, ja ne on alettu nähdä aiempaa voimakkaammin sosiaalisina toimintoina pelkkien kognitiivisten sijaan (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006). Kielten oppituntien vuorovaikutusta on 2000-luvulla tutkittu runsaasti. Suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutuksesta on toistaiseksi kuitenkin vain vähän tutkimusta (ks. kuitenkin esim. Lehtimaja 2006, 2007, 2012), ja jokainen tutkielma aiheesta tuottaa alalle uutta tietoa.

Suomalaiseenkin luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen on vaikuttanut Arno Bellackin ja hänen kollegojensa teos *The language of the classroom* (1966), jossa luokkahuoneen vuorovaikutus nähtiin ensimmäistä kertaa systemaattisesti etenevänä kokonaisuutena. John Sinclair ja Malcolm Coulthard (1975) jatkoivat Bellackin teorioiden kehittelyä. Näissä tutkimuksissa esiintyvä kysymys-vastaus-arviointi -rakenne on edelleen luokkahuonevuorovaikutuksen peruskäsitteitä. (Tainio 2007: 19–20.) Käytän sitä myös tässä työssä.

Luokkahuonevuorovaikutuksen ensimmäisiä merkittäviä suomalaisia tutkijoita on Matti Leiwo, joka tutkimusryhmineen (1987) analysoi opetuskeskustelua peruskoulussa kuvanauhoitetun materiaalin avulla. Kyllikki Keravuoren väitöskirja (1988) taas tarkastelee luokkahuoneen diskurssirooleja.

Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on liikuttu diskurssianalyttisestä perinteestä kohti kvalitatiivista, keskustelunanalyttistä otetta (Walsh 2006: 61). Keskustelunanalyttiset käsitteet luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimukseen toi ensimmäisten joukossa Hugh Mehan (1979). Suomessa Mehanin tutkimukseen suhtauduttiin 80-luvulla vielä kriittisesti. Keskustelunanalyttisiä käsitteitä pidettiin silti hyvänä apuna

vuorovaikutuksen kuvauksessa, ja esimerkiksi Paula Salomaa käyttääkin niitä tutkimuksessaan opettajan asenteista ja vallankäytöstä (1998).

1990-luvun puolivälistä lähtien suomalaisessa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa sai suosiota sosiokulttuurinen näkökulma, joka perustuu Lev Vygotskin ja Mihail Bahtinin ajatuksiin. Keskeistä on ajatus kielestä työvälineenä ja oppijasta aktiivisena sosiaalisena toimijana. Näkökulmassa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, kulttuurin ja yhteisöllisyyden merkitystä kielenoppimisessa, ja sen päämääränä onkin tutkia tallenteiden avulla vuorovaikutuksen kulun lisäksi nimenomaan oppimista. (Kulmala 2011, Tainio 2007: 24.)

Luokkahuonevuorovaikutuksen aiempaa tutkimusta tarkasteltaessa voidaan havaita, että teoria ja käytäntö ovat väistämättä lähellä toisiaan, ja tutkimusta motivoi usein halu kehittää opetustilanteiden vuorovaikutusta tarkoituksenmukaisemmaksi. Näin on myös minun tutkimukseni kohdalla.

Inkeri Lehtimaja on tutkinut Suomessa S2-luokkahuonevuorovaikutusta keskusteluanalyysin avulla. Hän on tarkastellut yläkoulun S2-oppitunteja, tutkimuskohteinaan oppilaiden välinen kiusoittelu (2006), oppilaiden keinot pyytää puheenvuoroja (2007) ja oppilaiden osallistumismahdollisuudet yhteiskeskusteluissa (2012). Lehtimaja (2012: 15) toteaa, että luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on aiemmin keskitytty kuvaamaan lähinnä opettajan toimintaa ja prototyypistä opettajajohtoista keskustelua, mutta tutkimuksen painopiste on viime vuosina siirtynyt yhä enemmän oppilaiden toiminnan kuvaamiseen. Tähän Lehtimaja (2012: 16) näkee syiksi koulukulttuurin muutoksen ja siirtymisen kohti oppilaiden itsenäistä työskentelyä ja ryhmätöitä pelkän opettajajohtoisuuden sijaan, sekä mahdollisesti myös kehittyneempien tallennusmenetelmien käytön, joiden ansiosta oppilaiden toimintaa on saatu paremmin taltioitua ja tuotua näkyville.

2.2 Laulun ja kielenoppimisen yhteyksistä

Puheessa ja laulussa on paljon yhteistä. Molemmissa olennaisia tekijöitä ovat sointi, rytmi, äänenkorkeus ja sävelkulku, sekä merkityksellisen sisällön tuottaminen. Äänten kuuntelu- ja erottelukyky on sekä laulamisen että puhumisen oppimisen lähtökohta; molemmissa havaitsemisen kyky edeltää tuottamista. (Sloboda 2008, 17–21.) Musiikin teho äidinkielen oppimisessa on osoitettu jo 1975: Hurwitz ym. jotka tutkivat ensimmäisten joukossa musiikin

vaikutusta kielen oppimiseen, havaitsivat lasten lukutaidon kehittyvän musiikin ja laulamisen avulla paremmin kuin muilla tehostetun opetuksen tavoilla.

Sittemmin laulamisen vaikutusta myös vieraan kielen oppimiseen on tutkittu paljon ja havaittu laulun helpottavan oppimista monin tavoin. Laulaessa molemmat aivopuoliskot aktivoituvat ja kieleen yhdistyvät tunteet, mikä tekee oppimisesta tehokasta. Visuaalisuuden ja liikkeen lisääminen laulamiseen tehostavat oppimista entisestään. (Lake 2002, 102–103). Laulaminen stimuloi myös muistia ja tuo iloa ja motivaatiota oppimiseen (Abbott, 2002).

Oppimista laulun avulla on myös verrattu puheen perusteella oppimiseen. Ludke ym. (2014) ovat osoittaneet, että vieraan kielen tekstin sanatarkka muistaminen helpottuu, kun sen on kuullut lauluesityksenä puheen sijaan. Heidän tekemässään kokeessa esitettiin eri ryhmille unkarinkielinen teksti joko laulaen, puhuen tai rytmikkäästi lausuen. Havaintona oli, että lauluryhmä pärjasi kielen tuottamista, tunnistamista, ymmärtämistä ja muistamista mittaavissa tehtävissä muita ryhmiä paremmin. Laulujen sisältämä melodia ja äänenkorkeus näyttäisivät tämän perusteella olevan tärkeitä tekijöitä vieraan kielen oppimiselle.

Empiirinen tutkimus on selvittänyt, millainen laulumateriaali on sopiva. Alisaaren ja Heikkolan (2016b: 14) mukaan vieraan kielen oppimista helpottaa eniten, jos laulu on riittävän lyhyt ja yksinkertainen, koska tällöin syöte on opiskelijalle helposti ymmärrettävää, tarkkaavaisuus kohdistuu kielelliseen ainekseen ja opiskelija tuottaa kieltä itse. Alisaari ja Heikkola tutkivat ryhmien kielitaidon sujuvuutta vertaamalla lauluryhmää tietyn ajanjakson jälkeen muihin ryhmiin. Laulun sanoista opiskelija saa tarjoumia, joita voi käyttää tarvittaessa. Tämän ilmiön olen havainnut omakohtaisestikin: lukiossa saksantunnilla opittu laulu oli minulle kokeessa mitä hyödyllisin ”muistilappu”. Muistelemalla laulun sanoja ja melodiaa pystyin tuottamaan laulun sisältämiä lauseita ja taivutusmuotoja.

On myös esitetty havaintoja eri kielen alueiden oppimisen kannalta hyvästä laulumateriaalista. Alisaari (2016) on havainnut, että suomea vieraana kielenä opiskellessa sanaston oppimiseen sopivat hyvin yksinkertaiset laulut, jotka sisältävät toistuvia rakenteita ja sanoja. Aikuisten mielestä lastenlaulut saattavat oppimateriaaleina olla esimerkiksi popkappaleita parempia yksinkertaisuutensa vuoksi (Alisaari 2016: 8). Tämän työn aineistossa esiintyvät laulut ovatkin sanoituksiltaan ja melodioiltaan yksinkertaisia ja paljon toistoa sisältäviä. Toisaalta taas Lems (2005: 15) toteaa, että laulussa voi olla mukana ja nauttia musiikista, vaikkei ymmärtäisikään kaikkia sanoja. Lake (2002:100) ehdottaa, että aluksi opiskelija voi vaikkapa laulaa mukana vain kertosäkeissä ja pikkuhiljaa enemmän

osaamisen karttuessa. Ehkäpä vaikeustasoiltaan erilaisille lauluille onkin paikkansa eri tilanteissa.

Yhdessä laulaminen vieraan kielen oppitunnilla tarjoaa yleisemmin mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa ja harjoitella kieltä ja uusia äänteitä turvallisesti muiden laulun tukemana. Mielenkiintoista on, että Alisaaren ja Heikkolan (2016b) tutkimuksessa opiskelijan negatiivinenkaan suhtautuminen laulamiseen ei vähentänyt laulun oppimista edistävää vaikutusta. Tämän perusteella voi ajatella, että vaikka opiskelija ei laulaisi vaan pelkästään kuuntelisi, tilanne hyödyttäisi silti hänenkin oppimistaan: laulun kuuntelu kuitenkin aktivoisi aivoja kokonaisvaltaisemmin kuin esimerkiksi puheen kuuntelu. Aineistossani kaikki videolla näkyvät opiskelijat laulavat mukana, mutta vaikka näin ei aina tapahtuisikaan, laulaminen tuskin on kellekään luokassa hyödytöntä. Laulamisesta voi joskus olla syystä tai toisesta ikäviä muistoja, jolloin se voi herättää vaikeita tunteita, mutta kenties muiden mukana turvallisesti laulaminen uudenaikaisessa tilanteessa voisi olla jopa eheyttävä kokemus.

2.3 Laulujen käyttö S2-opetuksessa

Luokkahuonevuorovaikutuksesta ja toisaalta musiikin ja vieraan kielen oppimisen yhteyksistä on olemassa runsaasti tutkimusta. Suomi toisena kielenä -opetuksen pedagogiikkaa sen sijaan on tutkittu vielä melko vähän, ja S2-opetusta laulamisen avulla vielä vähemmän.

Suomessa Jenni Alisaari on tehnyt tutkimusta laulamisesta pedagogisena menetelmänä S2-opetuksessa (ks. esim. Alisaari 2016 ja 2017, Alisaari & Heikkola 2016a ja 2016b). Väitöskirjassaan (2016) Alisaari osoittaa verrokkiryhmien avulla laulamisen vaikutuksen kirjoitustaidon sujuvuuteen. Laulun tehon osoittamisen lisäksi Alisaari tarkastelee väitöskirjassaan S2-opettajien asenteita laulamiseen. Tutkimuksesta käy ilmi (Alisaari 2016:6), että opettajat pitivät laulamista erittäin hyödyllisenä opetusmenetelmänä, mutta sitä käytti opetuksessa silti erittäin harva. Laulamista käytettiin tutkimuksen mukaan pääasiassa (mts. 45) sanaston ja ääntämisen harjoitteluun sekä suomalaiseseen kulttuuriin tutustumiseen. Opettajat kokivat laulamisen tehokkaimmaksi, mutta laulujen kuuntelun tunti-ilanteeseen sopivimmaksi opetusmetodiksi, ja kuuntelua käytettiin eniten. Kuunteleminen tietysti vaatii vähemmän heittäytymistä ja rohkeutta kuin laulaa itse opiskelijoiden kuullen. Koska laulaminen on kuitenkin tutkimuksen mukaan pelkkää kuuntelua tehokkaampaa kielen oppimisen kannalta, Alisaari toteaa (mts. 46), että opettajien rohkaisu olisi tarpeen, jotta

laulua mahdollisesta epämukavuudesta huolimatta käytettäisiin enemmän. Alisaari osoittaa tutkimuksessaan laulamisen selkeät hyödyt, mikä on motivoinut myös minua tässä työssä tarkastelemaan sitä, miten nimenomaan laulua voi tuoda S2-tunnille.

Inkeri Tuikka on tutkinut S2-opetusmusiikkia ja laulujen sanoituksia (2016), sekä opinnäytetyössään musiikin käyttöä S2-opetuksessa (2013). Opinnäytetyönsä teoriaosuudessa Tuikka käsittelee oppimistyyliä ja musiikin käyttöä S2-opetuksessa. Empiirisessä osuudessa Tuikka havainnoi ja kuvailee opetustuokioiden kulkua, säveltämiensä opetuslaulujen toimivuutta ja oppilaiden reaktioita. Empiirisestä osuudesta löytyy paljon vinkkejä ja apua vastaavanlaisten tuokioiden pitämiseen erityisesti lapsille. Tuikan työn tarkoitus on samankaltainen kuin omassa työssäni: tuoda vastauksia siihen, kuinka musiikkia voisi hyödyntää S2-opetuksessa (Tuikka 2013: 6).

Kielenopettajille ja -tutkijoille laulun käyttäminen kielenopetuksen apuna ei ole uusi asia (ks. esim. Stansell 2005). Vaikka Alisaaren (2016) tutkimuksessa todettiin vain harvojen opettajien käyttävän musiikkia opetuksessaan, heitäkin on. Milja Koski-Lammi (2017) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan opettajan arvioita siitä, millaisia merkityksiä he näkevät musiikilla suomi toisena kielenä -opetuksessaan. Koski-Lammin haastattelemat yhdeksän opettajaa näkivät musiikilla opetuksessaan lukuisia merkityksiä. Sen ajateltiin tukevan sanaston ja rakenteiden oppimisessa, sujuvoittavan ääntämistä ja puhumista sekä auttavan puhekielen oppimisessa ja kulttuurintuntemuksen kehittymisessä. Lisäksi opettajat kokivat musiikilla olevan sosioemotionaalisia merkityksiä; sen nähtiin vaikuttavan muun muassa ilmapiiriin ja ryhmähenkeen. (Koski-Lammi 2017.)

Pajulan (1995) mukaan popmusiikkia voidaan käyttää kolmeen erilaiseen tarkoitukseen suomenopetuksessa: joko opetusmateriaalina sanaston ja rakenteiden opettelussa kuuntelutehtävien avulla, kulttuurin esittelyn välineenä, tai opetusmateriaalina suomalaisesta elämästä ja arjesta kertomiseen. (Pajula 1995, 128–129.) Wessel (2013) kuvaa musiikin kahdenlaista roolia opetuksessa: musiikki voi joko toimia virikkeenä tai rentoutuksena taustalla, tai oppimisen välineenä tai kohteena, jolloin sillä on sosiaalisia ja kognitiivisia funktioita. (Wessel 2013, 217–218.) Tässä työssä olen jaotellut laulut kahtia, opetus- ja virkistyslauluihin. Kulttuurin esittelystä ei aineistoni laulujen kohdalla nähdäkseni ole kyse, sillä ne on tehty nimenomaan sanojen ja fraasien oppimista ja muistamista varten.

Varsinaisesti suomen kielen opetuskäyttöön sävellettyä opetuslaulumateriaalia on toistaiseksi saatavilla vähänlaisesti. Tässä työssä tarkasteleman opettaja käyttääkin

opetuksessaan itse keksimiään lauluja. Schön ym. (2008) ja Alisaari (2016) toteavat, että esimerkiksi sanaston oppimiseen sopivat hyvin nimenomaan yksinkertaiset, toistoa sisältävät kappaleet, jollaisia aineistoni opettajan laulut ovat.

Koski-Lammin (2017) haastattelemat S2-opettajat mainitsivat hyödyntävänsä pääasiassa autenttisia lauluja ja monia eri musiikin lajeja, kuten pop, iskelmä, kansanlaulut, lastenlaulut ja klassinen musiikki. Autenttisten laulujen katsottiin olevan motivoivia, koska ne tutustuttavat suomalaiseen kulttuuriin (Koski-Lammi 2017: 42).

Opetusmusiikin käytön kasvavasta suosiosta kertoo se, että Facebookissa on S2-*opetusmusiikkia* -niminen ryhmä, jossa S2-opettajat jakavat löytöjään ja etsivät musiikkia tiettyjen kielioppiasioiden tai sanastojen opettamiseen. Sivustolla on tiettyjä kategorioita (esimerkiksi preesens tai juhlapäivät), joiden alle kootaan siihen sopivat laulut.

S2-opetuksessa hyödynnetään erilaista valmiina olevaa materiaalia. *Aamu-*oppikirjasarjaan liittyvä CD *Aamun laulut* mainittiin Koski-Lammin (2017) haastatteluissa. Ulla Lappalainen, Mikko Perkoila ja Opetushallitus julkaisivat *Aamun laulut 1-2* CD:nä vuonna 2000 ja *Aamun laulut 3: Virtahepo punttisalilla* vuonna 2001. Aiemmin (1996) laulut on julkaistu kasetteina. Lauluissa opitaan monenlaisia kielioppiasioita ja sanastoja, muun muassa värejä, kuukausia, vuodenaikoja, hedelmiä, pronomineja, järjestyslukuja, adjektiiveja sekä sisä- ja ulkopaikallissijoja. (Perkoila 2016.) *Aamun laulut* ovat nähdäkseni sanoituksiltaan ja rytmeiltään alkeisopiskelijoille tai itse laulettaviksi melko haastavia. Toisaalta laulut ovat musiikillisesti laadukkaasti tehtyjä ja ja miellyttäviä kuunnella. *Aamun lauluja* voisikin hyvin käyttää kielen alkeisopetuksessa esimerkiksi niin, että kuunnellaan ja tunnistetaan tuttuja sanoja (kuten ruokia tai värejä).

Internetissä on Linnalan opiston ja Opetushallituksen rahoittama *Suomea sävelin* -sivusto. Sivustolla on kuunneltavissa kansanlauluja, lastenlauluja ja joululauluja, joko laulun kanssa tai ”vain säestys” -versioina. Laulujen sanat ovat näkyvillä, ja jokaisen laulun jälkeen on pieni palanen laulun taustaa tai historiaa. Joissakin sivuston lauluissa on mukana myös sanasto, jossa vanhahtavat tai murteelliset sanat on käännetty yleiskielelle. Jokaiseen lauluun liittyy lisäksi harjoitus, kuten aukkotehtävä tai sanojen järjestäminen. Sivustolla on myös *Opettajalle* -osio, jossa ohjeistetaan ja rohkaistaan laulujen käyttöön ja kerrotaan musiikin hyödyistä opetuksessa. (Suomea sävelin -www-sivusto. <http://www.suomeasavelin.net>. 6.9.2018.) Sivusto on toiminut kokemusteni mukaan hyvin erityisesti pitemmälle ehtineiden opiskelijoiden kanssa, ja sitä voi käyttää suomalaiseen kulttuuriin tutustumisen apuna, koska

laulut ovat autenttisia.

Tietoisuus musiikin hyödyistä S2-opetuksessa leviää, ja aihe on selvästi pinnalla. Vuonna 2017 alkanut hämeenlinnalaisen osuuskunnan TerraTorin hallinnoima *Hoilailen*-hanke kehitti suomen kielen ja kulttuurin opetusta laulaen (vastaava kouluttaja Riitta-Liisa Joutsenlahti). Hankkeessa perustettiin maahanmuuttajista ja suomalaisista koostuvia pilottikuoroja, koulutettiin opettajia ja koottiin vapaasti käytettävää aineistopankkia. (Kansanmusiikin & kansantanssin edistämiskeskus KEK:in [www-sivusto](https://www.kansanmusiikkikansantanssi.fi/ajankohtaista/suomen-kulttuurirahaston-apuraha-hoilailen-hankkeelle-hameenlinnassa). <https://www.kansanmusiikkikansantanssi.fi/ajankohtaista/suomen-kulttuurirahaston-apuraha-hoilailen-hankkeelle-hameenlinnassa>. 28.2.2017.)

Vuodesta 2017 lähtien toiminut *Kielinuppu* on kahden varhaiskasvattajan, Katri Bormin ja Sarah Goncalvesin projekti, jossa tuotetaan laulumateriaalia maahanmuuttajalasten opettamiseen. Kuvitetut lauluvideot, CD ja nuottimateriaali ovat vapaasti opetuskäyttöön saatavilla projektin Internet-sivustolta (www.kielinuppu.fi), ja videot ovat katsottavissa myös Youtubesta. *Kielinupun* tekijät mainitsevat Facebook-sivullaan Alisaaren väitöskirjan toimineen innoituksena projektissa (Borm & Goncalves 2017).

Olemme kuunnelleet ja laulaneet mukana *Kielinupun* lauluja opiskelijoideni kanssa, ja ne ovat mielestäni toimineet selkeytensä ja tarttuvien melodioden ansiosta useimmiten hyvin myös aikuisopiskelijoiden kanssa. Alkeisopiskelijat vaikuttavat motivoituvan siitä, että kykenevät ymmärtämään ja oppimaan laulut kohtalaisen helposti. Myös Alisaari (2016: 28) toteaa, että aikuiset saattavat pitää lastenlauluista oppimateriaalina enemmän kuin vaikkapa popkappaleista, koska lastenlaulujen melodia ja sanat ovat helpommin opittavissa. Toisaalta *Kielinupun* laulut ovat kuitenkin selkeästi lapsille suunnattuja, ja olen välillä kokenut ne aikuisopiskelijoille turhan lapsellisiksi. Aineistossani opettajan keksimät yksinkertaiset opetuslaulut ovatkin minusta inspiroivia, koska ne sopivat aivan alkeiden opettamiseen aikuisille, ja myös luku- ja kirjoitustaidottomille niin, että ryhmä kykenee aidosti laulamaan mukana ja opettaja opettamaan laulut vain oman äänensä avulla. Vastaavaan tarkoitukseen en ole löytänyt yhtä hyvin sopivaa laulumateriaalia valmiina.

3 Laulun aloittaminen

Tässä luvussa käsittelen sitä, miten aineistoni lauluja pohjustetaan ja miten ne aloitetaan oppitunneilla, toisin sanoen siirtymiä edellisestä aiheesta lauluun ja opettajan laulukehotusta.

Jaan laulujaksot tehtäviltään kahteen erityyppiseen ryhmään: 1) lämmittely- ja välilauluihin ja 2) opetuslauluihin. Käsittelen laulujen pohjustusta ja laulukehotuksia seuraavissa alaluvuissa näiden kahden eri ryhmän kautta.

Kaikki laulukohdat voidaan nähdä peruskaavaltaan kolmiosaisen IRF-rakenteen (*initiation – response – feedback*) kautta (Tainio 2007: 40). Niissä toistuvat opettajan aloite (eli laulukehotus), opiskelijoiden laulu ja opettajan antama palaute. Laulukohtiin liittyvissä kehotuksissa opettaja käyttää aineistossani kauttaaltaan passiivia (esimerkiksi *lauletaan se*). Passiivin käyttäminen on Auvisen (2001: 12) mukaan yleistä silloin, kun opettaja osallistuu opiskelijoiden kanssa tehtävän suorittamiseen eli tässä laulamiseen. Opettajan käyttämä passiivi siis sisällyttää hänet itsensä yhdeksi toiminnan suorittajaksi, ja se myös korostaa yhdessä tekemistä (Joutseno 2007: 183). Opettaja laulaakin jokaisessa laulukohdassa opiskelijoiden mukana vähintään osan laulusta.

Osassa pohjustuksia (6/14) opettaja käyttää paljon eleitä, esimerkiksi lauluvuoroja havainnollistaakseen (ks. esimerkit 1 ja 3) tai vihjeeksi siitä, mikä laulu lauletaan (esimerkit 1 ja 2). Aineistossa esiintyvät laulut ovat opiskelijoille entuudestaan tuttuja, joten niiden pohjustus on oletettavasti erilaista kuin jos laulu esiteltäisiin opiskelijoille ensimmäistä kertaa.

3.1 Lämmittely- ja välilaulujen pohjustus

Kuusi aineistoni lauluista voi luokitella tehtävältään lämmittely- tai välilauluiksi. Niihin liittyy aineistossa tyypillisesti lyhyt opettajan pohjustus tai orientointi (esim. *muistattekko mikä laulu meillä oli eilen*), opettajan laulukehotus (kuten *lauletaan se*), opiskelijoiden ja opettajan laulu ja opettajan palaute (*hyvä*), minkä jälkeen siirrytään muihin aiheisiin. Ennen lämmittely- ja välilauluja ei siis ole laulun aiheisiin liittyvää opetuskeskustelua, vaan ne ovat melko irrallaan sen hetkistä opiskeltavista aiheista. Näistä lauluista kaksi on oppitunnin alkuun sijoittuvia lämmittelylauluja, muut neljä ovat myöhemmin, keskellä tuntia laulettavia välilauluja. Lämmittelylaulut sijoittuvat aineistossa lukuryhmän tunnille, välilaulut taas perusryhmään.

Opettajan kertoman mukaan kaikki laulut ovat opiskelijoille jo ainakin vähän tuttuja. Edeltävästä tilanteesta irrallisinkin ne ovat siis ryhmälle jonkin aiemmin opetellun asian kertausta, mutta lämmittely- ja välilauluilla voidaan nähdä myös muita tehtäviä. Koski-Lammin (2017: 46–47) haastattelemat opettajat toteavat, että tunnin alussa musiikki voi auttaa tunnille virittäytymisessä ja rauhoittumisessa sekä stressin vähentämisessä, ja toisaalta

keskellä tuntia se voi luoda tauon tai luontevan siirtymän sekä tuoda toiminnallisuutta ja vaihtelua. Aineistossani opiskelijat vaikuttavatkin silmin nähden valpastuvan ja virkistyvän laulukohdissa, monet myös hymyilevät.

On luultavaa, että kuvaajan läsnäolo luokassa on osittain vaikuttanut siihen, missä kohdissa ja minkä verran esimerkiksi vanhoja lauluja lauletaan (opettaja toteaaakin yhdessä esimerkissä, että *hän haluaa kuulla paljon laulua, niin lauletaan paljon*). Voi kuitenkin olla, että vanhoja lauluja muisteltaisiin ja laulettaisiin muutenkin silloin tällöin uudelleen. Joka tapauksessa tässä aineistossa nämä laulut toimivat nähdäkseni alkulämmittelynä ja virkistykseenä.

Lähes kaikissa (5/6) lämmittely- tai välilaulujen pohjustuksissa on jokin opettajan orientoiva kysymys, kuten *mikä uusi laulu meil oli eilen?*. Monesti (4/6) opettaja aloittaa pohjustuksen kysymyksellä *muistatteko* (vaikkapa laulun, joka laulettiin syksyllä), johon opiskelijat usein reagoivat nyökyttelemällä tai vastaamalla kielellisesti *joo*. Kerran opettaja tekee lauluun liittyviä eleitä, joista opiskelijat ymmärtävät ja osaavat sanoa, mikä laulu seuraavaksi tulee.

Alla olevassa esimerkissä 1 laulu on ensimmäinen asia, joka lukuryhmän tunnin alussa tehdään nimenhuudon jälkeen, joten kyseessä on lämmittelylaulu. Tämä on ryhmälle ensimmäinen tunti, jolla kuvaaja on luokassa. On syksy, ja lukuryhmä on aloittanut suomen opiskelun pari kuukautta aiemmin. Opiskelijat istuvat pöytäryhmissä sivuttain taulun edessä liikkuvaan opettajaan nähden.

Esimerkki 1.

01 o: me voitaa alottaa laulamalla? (.) hän haluaa kuulla
 02 paljon \$laulua\$? ni lauletaan \$pal↑jon\$ (.) ja [alot,-]
 03 O1: [kuka laulaa (-)]
 04 o: =mitäh?
 05 O1: laulaa.
 06 o: joo {↑minä laulan ja {te laulatte, ↑kaikki laulaa.
 {(kädet itseä kohti) {(kädet auki luokkaan)
 07 O1: kaikki,
 08 o: ↑KAIKKI joo \$kyhyllä\$.
 09 O1: hah hah,
 10 o: ↑\$otetaas {kädet\$,
 {(opettaja nostaa kädet ylös, opiskelijat tekevät samoin)
 11 O2: joo,
 12 o: \$ja lauletaan\$,
 13 o: ((**laulaen**)): {minä,

{(viittaa käsillä itseensä)}

14 Opiskelijat: ((**laulaen**)): minä,

Opettaja aloittaa tunnin ensimmäisen laulun pohjustamisen kertomalla nimenhuudon jälkeen hymyillen, että tänään lauletaan paljon luokassa olevan kuvaajan toiveesta.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa on tyypillistä, että opettaja institutionaalisen asemansa vuoksi aloittaa sekvenssit, tuottaa päättävät arviot ja ohjaa siirtymät laajempiin opetusjaksoihin (Tainio 2007: 42), mikä näkyy myös tässä: opettaja ohjaa siirtymän nimenhuudosta laulujaksoon.

Vaikka opettaja tyypillisesti ohjaa tilanteen kulkua, S2-oppitunnilla myös opiskelijoiden tekemät aloitteet ovat yleisiä (ks. esim. Vepsäläinen 2007). Lehtimajan (2012: 82) mukaan oppilaiden tekemät aloitteet osuvat usein sekventiaalisesti odotuksenvastaiseen kohtaan. Aloitteilla saatetaan esimerkiksi keskeyttää toisen opiskelijan tai opettajan vuoro, kuten tässäkin tapahtuu: opiskelija keskeyttää opettajan kysymällä *kuka laulaa* (r. 3).

Opettaja vastaa korjausaloitteella *mitäh?* (r. 4). Tämänäkötyyppisten vuorojen tehtävänä on sen osoittaminen, ettei edellistä vuoroa kuullut tai ymmärtänyt (Haakana 2008); niillä nostetaan edellinen vuoro korjattavaksi. Tilanteessa on oletettavasti kyse kuulemisongelmasta, sillä opiskelijan vuoro on tuotettu päällekkäispuhuntuksi opettajan kanssa. Opiskelija toistaa kysymyksensä osittain sen verbillä *laulaa*. (r. 5).

Opettaja tulkitsee opiskelijan vuoron niin, että jokin opettajan sanoma on ollut ymmärtämisen kannalta ongelmallista, sillä hän vastaa muotoilemalla asiaa uudelleen ja selittämällä tarkemmin *joo ↑minä laulan ja te laulatte, ↑kaikki laulaa*. (r. 6). Hän viittaa samalla kädellä ensin itseensä ja sitten luokkaan ja selkeyttää ja konkretisoi siten asiaa.

Eleet ovat olennainen osa luokkahuonevuorovaikutusta, ja kun kielitaito on vielä vähäinen, niiden merkitys kommunikoinnissa korostuu entisestään, mikä näkyy esimerkissä. Aineistossani erityisesti opettajan osoittavat eleet ovat hyvin yleisiä, niin puheen kuin laulujenkin aikana. Osoittavalla eleellä tarkoitan tilannetta, jossa opettaja kohdistaa kädenliikkeellä huomiota johonkin, joko ihmiseen tai vaikkapa taululla olevaan tekstiin tai kuvaan. Osala (2008) on tutkinut opettajan osoittavia eleitä ja jaottelee ne kahtia: ihmisviitteisiin ja taululle osoittaviin eleisiin. Ihmisviitteisten eleiden tehtäviksi Osala mainitsee puhujan valinnan, henkilön käyttämisen esimerkkinä ja puheen suuntaamisen tietylle henkilölle. Ihmisviitteisillä eleillä on samanlaisia tehtäviä omassa aineistossani ja myös tässä esimerkissä: opettaja havainnoillistaa puheena olevaa henkilöä, ensin itseään ja

sitten tässä tapauksessa koko ryhmää viittaamalla heihin kahdella kädellä.

Opiskelija hakee vielä varmistusta ymmärrykselleen, että kaikki laulavat (r. 7), ja opettaja vahvistaa tämän samalla naurahtaen (r. 8). Myös opiskelija nauraa. Muut opiskelijat seuraavat keskustelua, muutama hymyilee.

Tämän jälkeen opettaja kehottaa hymyillen direktiivisellä ilmauksella *↑šotetaas kädetš*, (r. 10) ja nostaa samalla kätensä ylös. Direktiiviset ilmaukset ohjaavat kuulijan toimintaa muun muassa käskyinä ja kehotuksina (Larjavaara 2008: 176). Monikon 1. persoonan käskyä ilmaistaan puheessa vakiintuneesti passiivimuotoisesti (ISK § 1654). Opettajan käyttämä passiivimuotoinen direktiivi ja hymy saavat aikaan yhteistyötä rakentavan vaikutelman. Myös -s -partikkelin tehtävänä on pehmentää kehotusta luokkahuonekeskusteluissa, ja se on tavallinen tilanteissa, joissa kehotuksen antajalla on auktoriteettiasema, kuten luokassa opettajalla on (Keravuori 1988: 90). Suurin osa opiskelijoista nostaa kätensä opettajan perässä, ja yksi opiskelija vastaa myönteisesti *joo*-partikkelilla, (r. 11). Käsien nostamisessa on leikkisyyttä, monet opiskelijat hymyilevät toisilleen. Vain pari istuu vakavana kädet alhaalla. Opettaja jatkaa kehotustaan sanomalla *šja lauletaanš*,.

Opettaja ei mainitse laulun nimeä, mutta opiskelijat liittyvät nopeasti mukaan tuttuun lauluun, kun opettaja lähtee laulamaan. Opettaja ei ennen laulua ohjeista mitään lauluvuoroista, mutta opiskelijat alkavat laulaa toistona omalla vuorollaan opettajan jälkeen kuorossa, joten ilmeisesti he ovat tottuneet tekemään niin eikä vuoroista siksi tarvitse erikseen sanallisesti muistuttaa.

Laulu sisältää eleitä, joissa viitataan käsillä itseän ja muihin, ja siksi ohjeistuksessa nostetaan ensimmäisenä kädet. Blom (2008) on tutkinut eleitä suggestopedisessä aikuisten S2-opetuksessa ja toteaa eleiden edistävän mieleen painamista, oppimista ja vuorovaikutusta. Vaikkei aineistoni opettaja käytäkään suggestopedisen menetelmän mukaisia eleitä, näen aineistoni opettajan puhetta säestävien ja laulua ohjaavien eleiden tilanteessa edistävän vuorovaikutusta, ymmärrystä ja sitä kautta oppimista.

Tällainen tilanne tunnin alussa saa opiskelijat heti silmin nähden tarkkaavaisiksi: he katsovat opettajaa, kysyvät heti, jos eivät ymmärrä, ja suurin osa on välittömästi mukana opettajan eleissä ohjeistuksen aikana. Tunnelma on myönteinen: opettaja ja opiskelijat hymyilevät ja nauravat paljon ja ovat selvästi läsnä tilanteessa. Tunnin alussa laulaminen on tehokas keino kerätä opiskelijoiden huomio ja kohottaa ja rentouttaa tunnelmaa. Se, että

opettaja ei kerro laulun nimeä, vaan ainoastaan ohjeistaa käsien nostamiseen, tuo tilanteeseen leikillisyyttä ja herättää opiskelijoiden uteliaisuuden, kun he saavat itse huomata ja oivaltaa, mitä seuraavaksi lauletaan.

Esimerkin 2 laulujakso taas on keskellä perusrhmän tuntia. Laulu ei suoraan liity meneillään olevan tunnin aiheisiin, joten luokittelen sen lämmittely- ja välilaulujen ryhmään; sen tehtävänä on tauko tai virkistys. Tunti on kuvattu keväällä, jolloin ryhmä on opiskellut muun muassa puhekieltä. Opiskelijat istuvat pöydissä pareittain, kasvot opettajanpöytään päin. Tuleva laulu on sama kuin esimerkissä 1 (Minä ja sinä), ja sitä on laulettu perusrhmän kanssa aiemmin kurssin alussa edellisellä syksynä, jolloin se oli heillä opetuslauluna.

Esimerkki 2.

01 o: jatketaan tosta kohta?
 02 o: lauletaan tähän väliin vähäsen.
 03 o: muistattekste meidän (.) sillen ku syksyllä kurssi alko?
 04 O: joo?
 05 o: meil oli laulu.
 ((viittaa käsillä ensin itseensä ja sitten luokkaan, hymyilee))
 06 Opiskelijat ((useampi huutelee, nauraa ja hymyilee)): minä ja sinä,
 07 o: joo (.) otetaan se< otetaan ensin se ihan ensimmäinen
 08 laulu joka meil oli syyskuussa.
 ((viittaa käsillä itseen ja katsoo opiskelijoita, alkaa laulaa, opiskelijat liittyvät mukaan))
 09 Kaikki ((**laulaen**)): minä ja sinä ja minä ja sinä ja minä ja 10
 sinä ja hän hän hän,

Opettaja aloittaa pohjustuksen vuorolla *jatketaan tosta kohta?* (r. 1), ja jatkaa *lauletaan tähän väliin vähäsen.* (r.2). Näin muodostuu siirtymä edellisestä tehtävästä kohti laulua. Pohjustuksen osana opettaja tekee vihjeeksi lauluun liittyviä, itseensä ja ryhmään viittaavia eleitä, kuten myös esimerkissä 1. Esimerkkejä 1 ja 2 vertaamalla näkee, että opettajan puhe on perusrhmän kanssa puhekielisempää ja runsaampaa kuin vasta aloittaneen lukuryhmän kanssa syksyllä.

Opettaja kysyy opiskelijoilta (r. 3) *muistattekste meidän (.) sillen ku syksyllä kurssi alko?* johon opiskelija vastaa myönteisesti *joo?* (r. 4). Opettaja jatkaa kysymystään (r. 5) sanomalla *meil oli laulu*. Hän tekee hymyillen lauluun liittyviä eleitä, viittaa käsillään vuorotellen itseensä ja opiskelijoihin päin, jolloin opiskelijatkin hymyilevät ja useammat huutelevat laulun nimeä (*minä ja sinä*). He ymmärtävät eleistä, mitä laulua opettaja tarkoittaa. Opettaja sanoo *joo (.) otetaan se< otetaan ensin se ihan ensimmäinen laulu joka meil oli syyskuussa.* (r. 7–8). Dialogipartikkeli *joo* on Kleemolan (2007) mukaan yleinen tapa hyväksyä oppilaan vastaus.

Tämän jälkeen opettaja alkaa laulaa tehden samalla lauluun liittyviä eleitä, ja opiskelijat liittyvät mukaan lauluun. Opettajan katse ja elekieli näyttävät toimivan kutsuna liittyä mukaan lauluun, ja opiskelijat lähtevät miltei välittömästi mukaan laulamaan. Tilanteessa on siis paljon kehollista toimintaa, ja se etenee sujuvasti ilman ymmärrysongelmia. Kurhila (2008: 112) toteaaakin, että yhteisen kielen puuttuessa ilmeet, eleet ja tieto tilanteiden käytänteistä korostuvat tulkinassa.

Esimerkissä toteutuu se, mitä Koski-Lammin (2017: 46–47) tutkimuksessa mainitaan virkistyksestä ja vaihtelusta sekä tunnelman parantamisesta: opiskelijat ja opettaja hymyilevät ja ovat kontaktissa keskenään. Myös se, että he muistelevat kurssin alkua ja yhteistä kokemusta tutusta laulusta, näyttää herättävän iloa. Kenties laulun sanojen helppous ja yksinkertaisuus saa myös hymyilemään, sillä ryhmä osaa jo paljon suomea verrattuna syksyyn. Tässä näkyikin se, ettei laulun tehtävä tilanteessa ole niinkään opettaa, vaan tuoda tunnille iloa ja virkistystä. Lauluun liittyvien eleiden tekeminen on jo itsessään leikillistä, ja herättää usein hymyä ja naurua aineistossani sekä opettajassa että opiskelijoissa.

Esimerkeissä 1 ja 2 yhteistä on se, ettei opettaja mainitse laulun nimeä tai jaa lauluvuoroja, vaan pohjustaa laulua mainitsemalla, että nyt lauletaan, ja tekemällä lauluun liittyviä eleitä. Kiinnostavaa on, että vaikka opettaja ei ohjeista sanallisesti lauluvuoroista kummallekaan ryhmälle, lukuryhmän opiskelijat alkavat yksimielisesti laulaa toistona opettajan perässä, perusryhmä taas lähtee epäröimättä opettajan mukaan yhteislauluun. Ryhmät ovat mitä ilmeisimmin siis oppineet keskenään erilaisiin käytäntöihin tämän laulun kohdalla ja toimivat tottuneesti niiden mukaan. Vuoroja ei tarvitse erikseen ääneen mainita, vaan ne toteutetaan normaalin käytännön mukaan.

Lukuryhmän kohdalla opettaja ei lämmittely- ja välilauluissa mainitse lauluvuoroista mitään. Opetuslauluissa hän kuitenkin ohjeistaa vuorot sanallisesti eleiden kera (esimerkiksi sanomalla *tehää silleen et minä laulan ja sitte te toistatte*). Perusryhmässä opettaja taas ohjeistaa vuorot etukäteen ainoastaan yhden opetuslaulun kohdalla, muuten lähdetään suoraan yhdessä laulamaan. Perusryhmässä opettaja tosin ohjeistaa ja muuttaa lauluvuoroja sanallisesti joissain kohdissa myöhemmin laulun aikana. Näissä kohdissa ryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin, jotka laulavat kukin vuorollaan, ja näin vaativat muokkaukset onkin oletettavasti selkeintä tehdä juuri ennen kyseistä lauluvuoroa.

Muut aineiston lämmittely- ja välilaulujen pohjustukset muistuttavat näitä esimerkkejä pituudeltaan ja sisällöltään. Yhdessä perusryhmän esimerkissä opettaja lisäksi kirjoittaa laulun

sanat taululle.

3.2 Opetuslaulujen pohjustus

Aineistossani on kahdeksan opetuslauluiksi luokiteltavaa kohtaa. Niissä laulu kytkeytyy monin tavoin meneillään olevaan tuntiin. Ensin opiskellaan jotakin aihetta tai sanastoa, ja opettajan pohjustuksen, laulukehotuksen ja mahdollisen lauluvuorojen ohjeistuksen jälkeen lauletaan aiheeseen liittyvä laulu. Kahdeksasta opetuslaulusta lukuryhmän tunneille sijoittuu kolme ja perusryhmän tunneille viisi laulua. Laulua edeltävän pohjustuksen tapa vaihtelee: lukuryhmässä se voi olla hyvinkin lyhyt toteamus (ks. esimerkki 3) tai siinä voidaan käydä läpi ja kirjoittaa näkyviin tulevan laulun sanoja (kuten esimerkissä 4). Kun tilanteessa opiskellaan jotakin uutta asiaa, mikä vaatii enemmän keskittymistä, opetuslaulujen pohjustusten sävy on yleisesti vakavampi kuin lämmittely- ja välilauluissa.

Opetuslaulujen avulla kootaan ja toistetaan opittua sanastoa tai rakennetta. Laulun jälkeen seuraa opettajan palaute (*hyvä*) ja tehtävänanto, minkä jälkeen opiskelijat tekevät parin kanssa aiheeseen liittyvän keskustelutehtävän. Siinä käytetään usein suoraan laulun fraaseja (esimerkiksi *oletko sinä sairas?*).

Kaikkien opetuslaulujen kohdalla opettaja asettaa dokumenttikameraan tai taululle näkyviin joko lauluun liittyviä kuvia (lukuryhmässä) tai laulun sanat (perusryhmässä).

Alla olevassa esimerkissä 3 on meneillään lukuryhmän tunnin alkupuoli. Tunnilla on juuri opeteltu kuvien avulla paikkoja ja lauseita, kuten *mies on lääkärissä*.

Esimerkki 3

```
((opettaja asettaa kuvan dokumenttikameraan))
01 o:          missä mies on.
02 Opiskelijat: töissä.
03 o:          <töissä>. mies on töissä.
04 o:          sit me voitais vähä laulaa taas.
                ((lähtee kävelemään pöydän takaa taulun eteen))
05 O1:         oke.
06 o:          >tehää sillee et< ↑{minä laulan (.}
                {(viittaa kädellä itseän)
07             ja sitte {te toistatte.
                {(viittaa luokkaan)
08 O1:         oke.
09 o:          °se on ehkä helpompi,°
10 o: ((laulaen)) [missä-
11 Opiskelijat: ((puhuen)) [HEI,
```

12 ((o katsoo luokkaan ja tekee vitsikkään, pahastuneen ilmeen))

13 o: ((**laulaen**)) missä (.) missä (.) missä sinä olet,

Tässä esimerkissä opettaja on ensin kysellyt kuvien avulla, missä mies on, ja opiskelijat ovat vastanneet. Opettaja alkaa pohjustaa laulua lausumalla *sit me voitaa vähä laulaa taas*. (r. 4) ja kävelee samalla dokumenttikameran luota taulun eteen. Yksi opiskelija vastaa tähän myönteisesti *oke*. (r. 5). Opettaja ohjeistaa sanallisesti, miten vuorottelu laulussa menee (r. 6) sanomalla *>tehää sillee et< ↑minä laulan (.) ja sitte te toistatte*. Tätä ohjeistusta hän tehostaa samalla viittaamalla ensin itseensä ja sitten opiskelijoihin puhuessaan. Eleillä on siis kommunikaatiota selkiyttävä ja ymmärrystä varmentava tehtävä lauluvuorojen jakamisessa. Laulu on haastavampi kuin lämmittelynä laulettut tutut laulut, siinä on vaihtuvia kuvia ja sanoja, ja ehkä tämänkin takia laulun rakennetta kerrataan sanallisesti ennen aloitusta.

Joutsenon (2007) mukaan opettajan tehtävänannot koostuvat yleensä kolmesta osasta: huomionkohdistimesta, tehtävään valmistamisesta ja kehotuksesta aloittaa työskentely (viimeinen osa puuttuu tästä esimerkistä). Huomionkohdistimena voi Joutsenon mukaan toimia esimerkiksi passiivimuotoinen verbi, partikkeli tai niiden yhdistelmä, kuten *sitte alotetaan*, ja siinä roolissa tässä toimii opettajan lausuma *sit me voitaa vähä laulaa taas*. (r. 4). Tehtävään valmistaminen sisältää useimmiten indikatiivin yksikön tai monikon 2. persoonan muotoiset ohjeet (mts. 82). Tässä tehtävään valmistaminen, eli lauluvuorojen jakaminen tapahtuu indikatiivin yksikön 1. persoonan ja monikon 2. persoonan muodossa: *>tehää sillee et< ↑minä laulan (.) ja sitte te toistatte*.

Opiskelija ilmaisee ymmärtäneensä sanomalla *oke*. (r. 8) ja opettaja lisää puoliääneen *°se on ehkä helpompi,°* (r. 9). Tämän jälkeen opettaja lähtee laulamaan, mutta joutuu aloittamaan alusta, kun yksi opiskelija puhuu samaan aikaan päälle (r. 11). Opettajan vuoro ennen laulun alkua (*°se on ehkä helpompi,°*) on tuotettu hiljaisella äänellä. On mahdollista, että hiljainen ääni ja laulukehotuksen puuttuminen vaikuttavat niin, ettei opiskelija havaitse laulun alkaneen ja puhuu tahattomasti päälle. Tätä on kuitenkin mahdotonta varmasti tulkita tilanteesta. Opettaja toruu opiskelijaa ilmeellään humoristisesti, ennen kuin alkaa uudelleen laulaa (r. 12–13). Kuten aiemmin on todettu, S2-oppitunneilla oppilaiden aloitteet ovat tavallisia ja sijoittuvat usein sekventiaalisesti epäodotuksenmukaisiin kohtiin, mutta opettajan reaktio ilmaisee tässä, että laulun päälle puhuminen ei kuitenkaan ole hyväksyttävää. Luokahuonevuorovaikutuksessa institutionaalisista rooleista ja vuorottelusäännöistä joustaminen on tavallista, ja opettaja voi tehdä myös pedagogisia valintoja siinä, millainen vuorojen ottaminen on milloinkin hyväksyttyä (ks. esim. Lehtimä 2012: 40–41). Tainion

(2005) mukaan opettaja yleensä hyväksyy oppilaiden aloitteet silloin, kun ne tukevat avointa ja kannustavaa ilmapiiriä, aktiivista osallistumista ja sitä kautta pedagogisia tavoitteita.

Tässä esimerkissä ennen laulua ei ole minkäänlaista laulukehotusta. Tämä johtuu ehkä ryhmälle tutusta vuorottelurakenteesta: opettaja lähtee ensin laulamaan yksin, ja opiskelijoiden lauluvuoro on vasta hänen jälkeensä, joten heidän huomionsa kiinnittämiseksi ei tarvita enää erillistä kehotusta. Opettajan laulu riittänee tässä kohdassa opiskelijoille merkiksi ja muistutukseksi siitä, että he laulavat seuraavaksi.

Esimerkissä 4 on meneillään perusryhmän tunti, jolla on opeteltu ja kerrattu puhekielisiä kysymyksiä ja vastauksia, kuten *ootatsä mua*. Opiskelijoiden tehdessä parikeskustelutehtävää opettaja on jo kirjoittanut osan tulevan laulun sanoista taululle.

Esimerkki 4.

((Laulun sanat lukevat osittain taululla, opettaja kirjoittaa niitä loppuun))
 01 o: sit meil oli ootatsä mua? (.) rakastatsä mua
 02 mut nyt mä en muista mikä,
 03 Opiskelijat: autatsä,
 04 o: autatsä mua, <kii>tos mä en muistanu,
 ((kirjoittaa taululle))
 05 o: oliko joku muu vielä,
 06 Ol: ei muuta,
 07 o: ei muuta.
 08 o: tehääs silleen? että? (.) {mä laulan ensin?
 {(kääntyy luokkaan päin ja viittaa kädellä itseensä)
 09 o: ja sitte {te laulatte?
 {(viittaa pienesti kädellä luokkaan päin)
 10 o: sit lauletaan {kaikki yhdessä.
 {(levittää kädet)
 11 o ((**laulaen**)): ootatsä mua,

Katkelmasta käy ilmi se, että laulaminen on ryhmälle tuttua ja tavallista. Pohjustuksena toimii tässä tapauksessa vain se, että opettaja ryhtyy opiskelijoiden tehdessä vielä edellistä tehtävää kirjoittamaan taululle laulun sanoja. Opettaja ottaa opiskelijat mukaan kirjoittamiseen alkamalla kysellä heiltä apua sanojen muistamiseen. Hän ei mainitse opiskelijoille, että kyse on laulun sanoista, mutta oppilaiden vastaukset osoittavat, että he ymmärtävät tämän kokemuksesta. Lopuksi opettaja jakaa lauluvuorot.

Opettajan vuoro *sit meil oli ootatsä mua? (.) rakastatsä mua mut nyt mä en muista mikä*, (r. 1-2) näyttäisi olevan opetustilanteelle tyypillisen epäaidon tarkistuskysymyksen sijaan aito kysymys, eli opettaja ei oikeasti muista sanoja, ja kysyy opiskelijoilta apua. Tulkintaa tukee se, että opettajan kysymyksen muotoilu poikkeaa muista opiskelijoille

suunnatuista kysymyksistä, kun opettaja eksplikoi tietämättömyytensä (*mut nyt mä en muista mikä*). Nassaji & Wells (2000: 401) toteavatkin, että tunnilla opettaja saattaa myös aidosti asettua tietämättömäksi osapuoleksi ja kysyä opiskelijoilta jotakin, mistä heillä on enemmän tietoa, tai tietoa voidaan myös yhdessä rakentaa.

Useampi opiskelija vastaa *autatsä*, (r. 3), jolloin opettaja vastaa *autatsä mua, <kii>tos mä en muistanu*, (r. 4) ja kirjoittaa samalla. Myös opettajan vastauksen jälkiosa *<kii>tos mä en muistanu*, (r. 4) tukee vaikutelmaa kysymyksen aitoudesta.

Tämän jälkeen opettaja kysyy *oliko joku muu vielä* (r. 5), mihin eräs opiskelija vastaa *ei muuta*, (r. 7). Opettaja toistaa opiskelijan vastauksen laskevalla intonaatiolla, mikä Ruuskasen (2007) mukaan tulkitaan luokkahuoneessa usein merkiksi oikeasta, riittävästä vastauksesta. Opiskelijan vastauksen toistamisesta päätellen opettajan kysymys oli tarkistuskysymys.

Opettaja kääntyy luokkaan päin ja ohjeistaa, miten lauluvuorot jakautuvat sanomalla *tehääs silleen? että? (.) mä laulan ensin?* (r. 8) viitaten *mä*-pronominin kohdalla käsillä itseensä. Hän jatkaa *ja sitte te laulatte?* (r. 9), viitaten *te*-pronominin kohdalla luokkaan päin. Nouseva intonaatio sanojen lopussa ja tauko toimivat merkkeinä siitä, että puhe on vielä kesken. Lopuksi opettaja levittää kätensä ja sanoo *ja sit lauletaan kaikki yhdessä*. (r. 10). Ihmisviitteiset eleet toimivat tässä kohtaa samoin kuin aiemmissakin esimerkeissä: ne selkiyttävät ja konkretisoivat tehtävänantoa. Opiskelijat näyttävät ymmärtävän ohjeistuksen, koska vaikka perusryhmässä on yleensä laulettu yhteislauluna, tässä ryhmä odottaa ohjeen mukaan vuoroaan eikä lähde heti opettajan mukaan laulamaan.

Esimerkissä 5 on meneillään perusryhmän tunti aiemmin keväällä. Ryhmässä on lähiaikoina ja tällä tunnilla opiskeltu puhekieltä, kysymyksiä ja puhekielen partitiivia. Tilanteessa tuleva laulu on laulettu ensimmäistä kertaa edellisenä päivänä, kuten opettajan pohjustuksesta (r. 1) käy ilmi. Laulu on opetuslaulu, mutta pohjustus on sävyltään muita opetuslaulujen pohjustuksia leikkisämpi, ja myös opiskelijoiden vuorot tilanteessa vaikuttavat tunnelmaan.

Esimerkki 5.

01 o: sit eilen? (.) oli uusi \$laulu?\$
 02 oli kiva? (.) oli kiva laulu?
 03 Opiskelijat: (hälinää, naurua)
 04 Ol: oli kiva,

05 O2: sika kiva,
 06 o: ihan sika kiva laulu?
 ((Opettaja asettaa sanat dokumenttikameraan, joku alkaa laulaa))
 07 o: lauletaaks yhdessä, (.) joo,
 ((Opettaja alkaa laulaa, opiskelijat liittyvät mukaan))
 08 Kaikki ((**laulaen**)): onks sul {rahaa,

Pohjustukseen syntyy heti välitön tunnelma opettajan vuoroista riveillä 1-2; hän hymyilee puhuessaan, ja kysyy *oliks kiva? (.) oliks kiva laulu?* sen sijaan, että kysyisi vaikkapa *muistattekko*, kuten useissa muissa vastaavissa kohdissa. Opiskelija vastaa *oli kiva*, (r. 4), mitä toinen opiskelija jatkaa rivillä 5 *sika kiva*. Rivin 5 vuoro luo yhteishenkeä ja leikkisyyttä sekä osoittaa oppimista, sillä ryhmä on juuri opetellut puhekielen ilmauksia, ja opiskelija tuo tässä oppimansa ilmauksen *sika kiva* onnistuneesti osaksi keskustelua. S2-tunnilla vapaamuotoisenkin oloinen jutustelu onkin tärkeä osa kielen oppimista ja tukee institutionaalisia tavoitteita (Lehtimaja 2012: 33).

Tilanteen tunnelma on muutenkin vapaan ja spontaanin oloinen, sillä luokassa on naurua ja hälinää, ja yksi opiskelijoista alkaa laulaa, kun opettaja asettaa sanat näkyviin. Opettaja kommentoi tätä direktiivillä *lauletaaks yhdessä, (.) joo*, (r. 7), ja osoittaa näin, ettei nyt ole yksinlaulun aika. Opettaja ohjaa tilannetta eteenpäin aloittamalla itse laulamisen, johon opiskelijat liittyvät. Tilanteessa ei ole eleitä, ainoastaan puhetta.

Laulujaksoihin saapuminen sisältää aineistossani sekä opetuslaulujen että lämmittely- ja välilaulujen kohdalla paljon vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä. Opettaja esittää kysymyksiä, joihin opiskelijat reagoivat nopeasti ja spontaanisti, välillä yksittäin, välillä kuorossa. Lämmittely- ja välilaulujen pohjustuksissa korostuvat leikillisyyys, hymy ja nauru niin opettajalla kuin opiskelijoillakin, ja jo pohjustuksista välittyy tarkoitus kohottaa tunnelmaa tai virkistyä. Opetuslaulujen pohjustuksissa taas on vähemmän leikillisyyttä (esimerkki 5 on tästä poikkeus). Kysymykset, joita opettaja esittää ennen opetuslauluja, liittyvät useimmiten opetettavaan sisältöön ja ohjeet lauluvuoroihin. Vakavampi tunnelma opetuslauluissa on tarkoituksenmukainen: meneillään on jonkin asian opiskelu, jota jatketaan laulun muodossa, ja tilanne vaatii enemmän ponnistelua kuin lämmittely- ja välilaulujen kohdalla. Lämmittely- ja välilauluina käytetyt laulut ovat myös opiskelijoille tutumpia ja siksi helpompia kuin opetuslaulut.

Laulujen pohjustukset päättyvät usein (11/14) opettajan laulukehotukseen (kuten *sit*

lauletaan), jonka jälkeen seuraa laulu. Joissakin kohdissa (2/14) laulukehotus jää pois. Tällöin kyseessä on toistolaulu, jonka opettaja aloittaa yksin. Myös yhteislauluissa opettaja on se, joka lähtee laulukehotuksensa jälkeen ensimmäisenä laulamaan, ja opiskelijat liittyvät nopeasti mukaan.

4. Laulun ohjaaminen ja muokkaaminen

Tässä luvussa tarkastelen itse laulamista. Aineistossa esiintyvät laulut ovat lyhyitä ja melodialtaan ja rytmiltään yksinkertaisia. Niitä toistetaan lauletaessa toisinaan useita kertoja. Jaottelen aineistossani esiintyvät laulut kolmeen ryhmään niiden rakenteiden perusteella. Ensimmäisen ryhmän muodostavat ”toistolaulut”, joissa opettaja laulaa ensin ja ryhmä toistaa saman perässä. Toisessa ryhmässä ovat ”yhteislaulut”, joissa opettaja ja ryhmä laulavat samaan aikaan. Kolmannessa ryhmässä ovat ”vuorolaulut”. Niissä opiskelijaryhmä jaetaan osiin, joiden välillä lauluvuorot jakautuvat, esimerkiksi puolet ryhmästä kysyy ja puolet vastaa. Näitä vuoroja usein vielä vaihdellaan keskenään ja laulua lauletaan monta kertaa, jolloin opettaja ohjeistaa näistä muutoksista sanallisesti laulun väleissä. Vuorolauluja lauletaan vain perusryhmän kanssa.

Käytän esimerkeissäni termiä ”väliohjeistus” niistä kohdista, joissa opettaja antaa laulun välissä jonkin yksinkertaisen ohjeen, kuten *kaikki yhdessä* tai *otetaas uudestaan*. ”Laulun muokkaus” -nimellä taas kutsun niitä kohtia, joissa opettaja tekee lauluun monimutkaisempia muutoksia, kuten jakaa lauluvuoroja uudella tavalla. Näissä kohdissa on enemmän puhetta kuin parin sanan väliohjeistuksissa.

Opettaja kommentoi laulua usein paitsi lopuksi, myös väleissä sanomalla *hyvä*, mitä kutsun nimellä ”palaute”. Kuudessa laulujaksossa palautetta seuraa laulun muokkaus tai väliohjeistuksen antaminen, minkä jälkeen lauletaan lisää. Palaute ja ohjeistaminen siis liittyvät aineistossani toisiinsa, ja *hyvä* on funktioltaan paitsi palaute, myös siirtymän merkki opiskelijoille (ks. myös Niemi 2013: 49).

Opettaja tekee kaikissa laulukohdissa paljon erilaisia eleitä. Klipin (1996) mukaan eletutkimuksessa on perinteisesti jaoteltu eleet kolmeen ryhmään: 1) osoittaviin eleisiin, 2) embleemeihin eli vakiomerkityksiin, kulttuurisidonnaisiin eleisiin ja 3) kuvittaviin eleisiin. Kuvittavat eleet kuvaavat nimensä mukaisesti jotakin asian ominaisuutta, ja ne voidaan jakaa kahtia, tarkoitettuaan suoraan kuvaaviin ikonisiin eleisiin sekä abstrakteihin metaforisiin

eleisiin. Kaikkien näiden kategorioiden eleitä esiintyy aineistossani laulukohdissa. Opettaja käyttää osoittavia, itseensä ja muihin viittaavia eli ihmisviitteisiä eleitä paljon etenkin lauluvuoroihin liittyviä ohjeita antaessaan, sekä lauluvuorojen ohjaamiseen laulun aikana. Hän tekee laulun aikana laulun sanoihin liittyviä kuvittavia eleitä ja joissain kohdin myös embleemejä (esimerkiksi peukalon näyttäminen tai sydämen tekeminen käsillä). Joissakin kohdissa myös opiskelijat tekevät eleitä, toisinaan spontaanisti ja välillä kaikki yhdessä opettajan kehotuksesta. Lisäksi opettaja osoittaa laulujen aikana kuvia dokumenttikameran avulla (lukuryhmän kanssa) ja taululla lukevia sanoja (perusryhmän kanssa).

4.1 Toistolaulut

Toistolauluissa laulu lauletaan säe kerrallaan niin, että opettaja laulaa ensin ja opiskelijat laulavat saman perässä. Toistolauluja on aineistossani neljä, ja ne kaikki sijoittuvat lukuryhmään. Toistamista on myös yhdessä perusryhmän lauluista, mutta laulua muokataan myös vuorolauluksi, joten käsittelen sitä vuorolauluna (luku 4.3). Lukuryhmän toistolauluista kaksi luokittelen tehtäviltään opetuslauluiksi, kaksi taas lämmittely- tai välilauluiksi.

Toistolaulut ovat alkeita opettelevan ryhmän kannalta rakenteeltaan helposti lähestyttäviä. Opiskelijoiden ei tarvitse muistaa ulkoa mitään, ainoastaan ymmärtää ohjeet siitä, että opettaja laulaa ensin ja ryhmä sitten saman perässä. Tällainen jäljittely- eli kaikumenetelmä on perinteinen ja tehokas tapa opettaa laulua korvakuulolta. Kaikulaulua hyödynnetään musiikinopetuksessa erityisesti silloin, kun opiskelijat eivät vielä osaa lukea nuotteja, mutta sitä käytetään soveltaen kaikilla koulutusasteilla, ja se sopii hyvin myös aikuisille. Urhon (1994) mukaan kaikumenetelmä kehittää hahmottamis- ja keskittymiskykyä, musiikkimuistia sekä sävelkorkeuden mieltämiskykyä.

Seuraavassa esimerkissä 6 lauletaan yksinkertainen, persoonapronomineista koostuva toistolaulu *Minä ja sinä*, jossa opettaja ja opiskelijat tekevät samalla itseensä ja muihin viittaavia eleitä laulun sanojen mukana. Lukuryhmä on opiskellut somea pari kuukautta, mutta tämä laulu on ryhmälle jo hyvin tuttu. Esimerkin laulutilanne jatkuu siitä, mihin esimerkin 1 pohjustus loppui. Laulu on aivan tunnin alussa ja tehtävältään lämmittelylaulu.

Esimerkki 6.

01 o: {minä, ((**laulaen**))
 {(viittaa käsillä itseensä koko laulun ajan minä-sanalla)
 02 Opiskelijat: {minä, ((**laulaen**))
 {(viittaavat käsillä itseensä aina minä-sanalla)
 03 o: ja {sinä,
 {(viittaa käsillä luokkaan päin aina sinä-sanalla)
 04 Opiskelijat: ja {sinä,
 {(viittaavat käsillä ja katsovat vastapäistä opiskelijaa aina sinä-sanalla)
 kohdalla)
 05 o: ja minä,
 06 Opiskelijat: ja minä,
 07 o: ja sinä,
 08 Opiskelijat: ja sinä,
 09 o: ja minä,
 10 Opiskelijat: ja minä,
 11 o: ja sinä,
 12 Opiskelijat: ja sinä,
 13 o: ja {hän hän [hän hän hän.]
 14 Opiskelijat: {[hän hän hän.]
 {(jokainen viittaa aina hän-sanalla kämmen ylöspäin kädellä johonkuhun toiseen, monet hymyilevät)
 15 o: ja sit yhdessä, ((**puhuen**))
 16 Kaikki: {minä ja sinä ja minä ja sinä ja minä ja
 17 sinä ja hän hän hän.((**laulaen**))
 {(kaikki tehden laulaessaan samoja eleitä kuin aiemmin)

Laulu alkaa opettajan laulamalla *minä*-sanalla ja itse viittaavalla eleellä (r. 1), jotka opiskelijat toistavat (r. 2). Laulu jatkuu samalla tavalla, kunnes *hän*-pronominia lauletaessa (r. 13) vuorottelu hajoaa ja opiskelijat alkavat laulaa opettajan laulun päälle. Laulussa ei tässä kohdassa vaikuta olevan tarkkaa rytmiä tai *hän*-sanojen määrää, joten hajoaminen ilmeisesti kuuluu lauluun. Monet opiskelijat myös hymyilevät tässä kohtaa toisilleen ja opettajalle.

Tämän jälkeen seuraa opettajan väliohjeistus *ja sit yhdessä* (r. 15), ja opettaja johdattaa ryhmän eleiden kanssa uudelleen laulun alkuun (r. 16). Tällä kertaa kaikki laulavat ohjeen mukaisesti yhdessä. Laulu siis muutetaan toistolaulusta yhteislauluksi. Vaihto tapahtuu opettajan väliohjeistuksen jälkeen sujuvasti, joten ryhmä on ilmeisesti tottunut vaihteluun toisto- ja yhteislaulun välillä.

Pasanen (1992: 101) toteaa, että musiikin tahdissa tehdyt liikkeet, jotka liittyvät laulun sanoihin, auttavat painamaan opittavia sanoja helpommin mieleen. Eleet ovat siis oppimisen kannalta perusteltu lisä lauluun. Lisäksi ne saavat suurimman osan opiskelijoista silmin nähdessä virkistymään ja ottamaan kontaktia toisiinsa hymyilemällä.

Ilo on oppimisenkin kannalta merkittävää: Huisman ja Nissinen (2005: 28) ja Krashen ja

Terrell (1988: 38) toteavat, että opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen tunnilla käytettäviin menetelmiin sekä positiiviset tunteet oppimistilanteessa edesauttavat muistamista ja oppimista. Aineistossani kaikki kameran kuvassa näkyvät opiskelijat laulavat tässä kohtaa mukana, useimmat hymyilevät, ja kaikki yhtä lukuun ottamatta tekevät opettajan mukana myös eleitä. Koski-Lammin (2017: 46) tutkielmassa opettajat kokivat musiikin tunnin alussa rentouttavana, opiskeluun virittävänä ja rauhoittavana elementtinä. Tässä tilanteessa laulamisen vaikutuksena näyttäisi olevan hymyn ja rentoutumisen lisäksi hyvän kontaktin muodostuminen opettajan ja opiskelijoiden välille laulun aikana.

Kuvaamani opettaja totesi ennen kuvausta sähköpostitse, että lauluista on alkuvaiheen opetuksessa hyötyä erityisesti siksi, että niiden kautta saadaan helposti aikaan tarvittavaa toistoa, mistä *Minä ja sinä* -laulu eleineen kaikessa yksinkertaisuudessaan toimii hyvänä esimerkkinä. Toisto onkin osoitettu tärkeäksi elementiksi kielen oppimiselle ja muistamiselle (ks. Schön ym. 2008).

Esimerkki 7 on kuvattu samalla lukuryhmän oppitunnilla kuin esimerkki 6. Laulu sijoittuu oppitunnin keskivaiheille. Samoin kuin edellisessä esimerkissä, laulussa on toistorakenne, ja se sisältää yhden väliohjeistuksen. Erilaista on se, että kyseessä on tällä kertaa opetuslaulu: ennen laulua tunnilla on opiskeltu tunnesanoja, kuten *sairas*, *vihainen* ja *surullinen*, ja samoja sanoja harjoitellaan nyt laulussa. Laulun jälkeen tehdään vielä laulun sanoihin liittyvä tehtävä. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, opettaja näyttää laulun aikana dokumenttikameran kautta vaihtuvia kuvia erilaisia tunnetiloja kuvaavista kasvoista, sitä mukaa kuin ne esiintyvät laulun sanoissa. Tässä laulussa ei myöskään ole mukana eleitä. Opetuslaulujen tunnelma on aineistossani yleensä neutraalimpi kuin lämmittely- ja välilauluissa, ja niin myös tässä esimerkissä.

Esimerkki 7.

((dokumenttikamerassa näkyvillä kuva sairasta oloa kuvaavista kasvoista))

```
01 o:          oletko sinä $sairas$, ((laulaen))
02 Opiskelijat: oletko sinä sairass, ((laulaen))
03 o:          {en, en, en.
                {(pudistelee päätä)}
04 Opiskelijat: en, en, en.
05 o:          ja viel otetaan toiseen kertaan viel, ((puhuen)) 06 o:
                oletko sinä sairass, ((laulaen))
07 Opiskelijat: oletko sinä sairass, ((laulaen))
08 o:          en, en, en.
                ((opettaja kävelee dokumenttikameran luo))
09 Opiskelijat: en, en, en.
10 o:          {oletko sinä vihainen,
```

```

                {(opettaja vaihtaa dokumenttikameraan vihaisen kasvokuvan)
11 Opiskelijat: oletko sinä vihainen,
12 o:          en, en, en.
13 Opiskelijat: en, en, en.
14 o:          {oletko sinä väsynyt,
                {(vaihtaa dokumenttikameraan väsyneen kasvokuvan)
15 Opiskelijat: oletko sinä väsynyt,
16 o:          en, en, en.
17 Opiskelijat: en, en, en.
18 o:          {oletko sinä surullinen,
                {(vaihtaa dokumenttikameraan surullisen kasvokuvan)
19 Opiskelijat: oletko sinä surullinen,
20 o:          en, en, en.
21 Opiskelijat: en, en, [en.
22 Opiskelijat:          [$surullinen$ oo.

```

Laulun alussa opettaja seisoo luokan edessä. Laulu alkaa opettajan lauluvuorolla *oletko sinä §sairas§*, jonka opiskelijat toistavat. Rivillä 3 opettaja pudistelee päätään laulaessaan *en, en, en*, jolloin hän konkretisoi sanojen merkitystä ja tuo sitä ilmi myös elekielen kautta.

Opiskelijat laulavat saman perässä. Tämän jälkeen seuraa opettajan väliohjeistus *ja viel otetaan toiseen kertaan viel* (r. 5), ja laulun alku lauletaan samalla tavalla toistona uudelleen (r. 6–9), tällä kertaa hieman nopeammin. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, opettaja näyttää laulun aikana dokumenttikameran kautta vaihtuvia kuvia erilaisia tunnetiloja kuvaavista kasvoista, sitä mukaa kuin ne esiintyvät laulun sanoissa. Tässä laulussa ei myöskään ole mukana eleitä.

Laulun aikana opettajan ja opiskelijoiden ilmeet ja olemus ovat vakavampia ja rauhallisempia kuin edellisessä esimerkissä, jossa laulettiin jo tuttua laulua. Lauluun ei kuulu eleitä, mikä saattaa myös osaltaan vaikuttaa yleistunnelmaan. Lisäksi opiskelijat katsovat etenkin alussa lähinnä kuvia eivätkä esimerkiksi toisiaan. Laulun alussa opettaja hymyilee, mikä on aineistossani tyypillistä nimenomaan siirryttäessä lauluun, ja hymy vaikuttaakin toimivan osaltaan kutsuna tulla mukaan laulamaan. Laulun loppua kohti osa opiskelijoista alkaa hymyillä ja katsoa toisiaan enemmän, ja laulun lopussa rivillä 22 oleva opiskelijan kommentti on leikillinen.

Kun aletaan laulaa uusilla sanoilla (r. 8 eteenpäin) opettaja kävelee pöydän taakse, missä kuvat ja dokumenttikamera ovat. Opettaja laulaa uusilla sanoilla *oletko sinä vihainen* (r. 10), ja asettaa laulaessaan vihaisen kasvokuvan näkyville dokumenttikameraan. Laulun alussa se, että opettaja seisoo lähellä opiskelijoita katsoen heitä ennen kuin siirtyy luokan reunaan pöydän taakse, vahvistaa kontaktia opiskelijoihin ja tukevan heidän lauluaan. Myös laulun alussa hitaammin laulaminen ja ensimmäisen katkelman toistaminen toimivat lämmittelynä ja

rohkaisuna lauluun.

Laulu jatkuu loppuun asti samalla kaavalla; opettaja laulaa ensin ja asettaa uuden sanan kohdalla aina uuden kuvan dokumenttikameraan, ja opiskelijat laulavat hänen perässään. Jokaisen sanan kohdalla saadaan näin myös visuaalinen tuki ja muistutus siitä, mitä sana tarkoittaa. Shams ja Seitz (2008) toteavatkin, että monen eri aistikanavan käyttäminen on hyödyllistä eri oppimistapojen kannalta. Schönin ym. (2008) mukaan uusia sanoja opetellessa fonologinen erottelu helpottuu, kun tavun vaihtuessa äänenkorkeus muuttuu, ja tässä laulussa tapahtuu juuri niin; esimerkiksi *sairas* -sanassa on tavarajalla terssihyppy (hyppy säveljonon yhden sävelen yli) alaspäin.

Esimerkkien 6 ja 7 laulut ovat nuotinnuksina liitteissä. Melodia on molemmissa lauluissa yksinkertainen, helposti toistettava ja mieleen jäävä.

4.2 Yhteislaulut

Yhteislauluja on aineistossani viisi. Niistä yksi on opetuslaulu lukuryhmän tunnilta, neljä taas perusryhmän tunneilta (kaksi opetus- ja kaksi lämmittely- tai välilaulua).

Yhteislauluissa lähdetään laulamaan opettajan johdolla kaikki samaan aikaan. Tämä tietenkin edellyttää, että laulu on ryhmälle ennestään tuttu, eikä opettajan edellä laulamista tarvita. Yhteislaulukohdissa on sen sijaan runsaasti opettajan kehollista ohjausta laulun alkaessa ja sen aikana. Yhteislauluihin ei liity opiskelijoiden tekemiä eleitä, mutta opettaja tekee laulujen aikana runsaasti laulun sanoihin liittyviä kuvittavia eleitä.

Seuraavassa esimerkissä 8 on meneillään perusryhmän tunti, jonka keskelle yhteislaulu sijoittuu. Analysoin laulun tehtävältään virkistäväksi välilauluksi, koska siihen ei liity lopussa tehtävänantoa tai tiettyä edellä käsiteltyä opetusaihetta. Opettaja tekee laulun aikana monenlaisia eleitä pitääkseen opiskelijat mukana.

Esimerkki 8.

01 Kaikki : mä oon ja sä oot ja mä oon ja sä oot,
 02 ja mä oon ja sä oot ja se se on. ((**laulaen**))
 ((Opettaja tekee aina mä-sanalla kohdalla itseensä ja sä- ja se- sanojen kohdalla luokkaan viittaavia eleitä))
 ((Opettaja levittää kätensä ja piirtää ison ympyrän ilmaan, alkaa samalla laulaa, opiskelijat liittyvät mukaan))
 03 Kaikki: me ollaan ja te ootte me ollaan,
 04 ja te ootte ja ne ja ne ja ne on on, ((**laulaen**)) ((sanoissa ja

rytmissä sekaannusta, osa ei laula ja-sanaa))

05 Kaikki: HA HA HA HA

06 o ((**puhuen**)): §joo-o?§ otetaan toinen kerta vielä, (.)

07 kokeillaas toinen kerta. vähä nopeemmin.

((Opettaja tekee laulun aikana samat eleet kuin aiemmilla kerroilla))

08 Kaikki ((**laulaen**)): mä oon ja sä oot ja mä oon ja sä oot ja 09
mä oon ja sä oot ja se se on (.) me ollaan te

10 ootte me ollaan te ootte ja ne

11 ja ne ja ne on on,

Laulu on opiskelijoille ennestään tuttu, ja sitä ennen tunnilla on jo laulettu melodialtaan samanlainen, vielä vanhempi ja tutumpi laulu *minä ja sinä*, mikä varmasti helpottaa myös esimerkin laulun laulamista. Tunnilla on meneillään virkistyshetki, jossa lauletaan useampi vanha laulu peräkkäin. Wessel (2013) toteaa, että yhdessä laulaminen ja yhteiset kappaleet ovat tärkeitä yhteisöllisyyden rakentamisen tapoja. Tässä valossa vanhojen tuttujen laulujen käyttäminen myöhemmin uudelleen lämmittely- ja välilauluina voisi siis olla yhteisöllisyyttä rakentavaa ryhmän kannalta.

Laulun alussa opettaja ja opiskelijat lähtevät kaikki yhtä aikaa laulamaan opettajan johdolla (r. 1). Opettaja tekee laulaessaan itseensä ja opiskelijoihin viittaavia eleitä konkretisoiden laulun sanoja, mikä on aineistossani tavallista. Opiskelijat taas eivät tässä kohtaa tee eleitä. (Niissä kahdessa laulussa, joissa kaikki opiskelijat tekevät opettajan mukana eleitä, opettaja kehottaa siihen erikseen sanomalla *otetaas kädet*.)

Samalla, kun laulun ”toinen säkeistö”, *me ollaan* (r. 3) alkaa, opettaja tekee käsillään ison ympyröivän eleen ilmassa kuvaten meitä ja muistuttaa siten seuraavista laulun sanoista ja niiden merkityksestä. Opettaja lähtee laulamaan ja ryhmä hänen mukanaan (r. 3). Tämä osa laulusta ei ole ryhmälle ilmeisesti niin tuttu, tai sitä ei ole hetkeen laulettu, koska riveillä 3-4 osa ryhmästä laulaa *ja*-sanana, osa taas ei, kuten ei opettajakaan. Tässä kohtaa *ja*-sana muuttaa laulun rytmiä, koska tavuja tulee lisää. Tämä aiheuttaa laulun rytmissä jonkin verran sekaannusta ja hajaannusta, mikä purkautuu koko ryhmän spontaanina naurunpurskahduksena laulun loputtua (r. 5). Esimerkki osoittaa, miten laulamisessa tapahtuva pieni sekaannus saattaa myös osaltaan edistää laulun tarkoitusta, iloa ja virkistystä. Eri tahdissa laulaminen ja asialle yhdessä nauraminen mitä ilmeisimmin tuo tilanteeseen huumoria ja hengähdystauon opiskelusta.

Myös opettaja hymyilee väliohjeistuksen (r. 6) alussa sanoessaan kaksitavuisen vastaussanan §joo-o?§. Nouseva intonaatio kertoo, että jatkoa seuraa, ja seuraavaksi opettaja ohjeistaa *otetaan toinen kerta vielä, (.) kokeillaas toinen kerta. vähä nopeemmin*. Laulu

läimäyttämällä käden suun eteen, mutta laulu jatkuu lähes saumattomasti opettajan osoittaessa sanoja ja jatkaessa oikeasta kohdasta. Opiskelijat ovat tilanteessa varsin keskittyneitä ja tekevät opettajan kanssa yhteistyötä, jotta laulu jatkuu.

Laulun aikana tapahtuu paljon, mutta laulu on opiskelijoille ennestään tuttu ja rakenne on selkeä: aina yksi sana muuttuu kerrallaan, ja opettaja osoittaa sanan listalta. Myös laulun melodia on yksinkertainen, iloinen ja tarttuva. Tarttuvuus on etu, sillä laulun tahaton mielensisäinen toisto eli päässä soiminen edistää kielen oppimista ja mahdollistaa kielen tahattoman harjoittelun, vaikkei kaikkea päässä soivaa ainesta edes ymmärtäisi (Murphey 1990: 53–55). Huotilainen (2009) toteaa, että musiikki vaikuttaa välittömästi aivotoimintaan tunnelman ja tahdistumisen kautta ja voi auttaa opiskelutilanteessa pääsemään flow-tilaan.

Vaikka kyseessä on opetuslaulu, sairauksien esittäminen pantomiimina ja laulussa tapahtuva pieni sekaannus tekevät tunnelmasta hilpeän. Laulussa on myös tilannekomiikkaa - sairauksien näytteleminen vaatii opettajalta heittäytymistä ja leikkisyyttä.

Aineiston yhteislauluissa huomion kiinnittää se, miten aktiivinen ja monipuolinen rooli opettajalla niissä kaikissa on erityisesti eleiden osalta. Kun ohjattavana ei ole lauluvuoroja, opettaja kuvittaa laulun sanoja eleillään hyvin paljon, mikä helpottaa sanojen muistamista ja ymmärrystä.

4.3 Vuorolaulut

Aineistossani on neljä laulua, joissa lauletaan vuorotellen. Kaikki vuorolaulut ovat perusrhythmin tunneilta, ja niistä kolme on tehtäviltään opetuslauluja, yksi lämmittelylaulu.

Vuorolauluissa lauletaan ensin kaikki yhdessä, ja sen jälkeen laulua muokataan jakamalla ryhmää. Opettaja jakaa opiskelijat esimerkiksi puoliksi tai kolmeen ryhmään, ja jakaa sitten ryhmille lauluvuorot. Vuorottelu tuo aineistossani tilanteeseen aktiivisuutta, elävyyttä ja huumoria: opettaja hymyilee, opiskelijat ovat innolla mukana ja laulavat voimakkaasti omilla vuoroillaan.

Alla oleva esimerkki 10 on tunnilta, jolla on opeteltu puhekielen kysymyksiä. Niitä harjoitellaan nyt laulun avulla, eli kyseessä on opetuslaulu. Esimerkissä lauletaan ensin yhdessä, minkä jälkeen luokka jaetaan puoliksi, ja toinen puoli luokasta laulaa kysymys- ja toinen vastausvuoron. Tämän jälkeen vuoroja vaihdetaan. Opettaja ohjaa koko ajan eleillä ja

laulamalla mukana. Opettajan eleillä on vuorolaulujen ohjaamisessa tärkeä tehtävä sekä laulua muokatessa että laulun aikana. Vuorottelu onnistuu sujuvasti ja opiskelijat vaikuttavat koko ajan tietävän, mitä tehdä. Laulut ja vuorottelu ovat ryhmälle siis selvästikin ennestään tuttuja.

Esimerkki 10.

Opettaja viittaa laulaessaan aina *meetsä-* ja *tuutsä-* kohdissa luokkaan, ja *mä meen-* ja *mä tuun-* kohdissa itseensä

OR = oikeanpuoleinen ryhmä, VR= vasemman puoleinen ryhmä. Opettaja laulaa koko ajan mukana.

01 Kaikki: meetsä (.) mä meen (.) tuutsä (.) mä tuun (.) mä
 02 ootan mä tarviin mä haluisin. ((**laulaen**))
 03 meetsä (.) mä meen (.) tuutsä (.) mä tuun (.) mä
 04 ootan mä tarviin mä haluisin.
 05 o: hyvä? ((**puhuen**))
 06 o: ja tehääs sit että,
 07 o: \$tosta puoliksi\$,
 ((jakaa luokan käsillä osoittamalla))
 08 o: ((kääntyy toiseen ryhmään päin)) ja te kysytte,
 09 o: ((viittaa toiseen ryhmään)) ja te vastaatte?
 10 o: ((osoittaa taululta)) sit nää kolme verbii {ni kaikki yhdessä
 {(opettaja kääntyy ja viittaa käsillä koko luokkaan))
 11 Opiskelijat (useampi vastaa): joo.
 12 o: mä laulan teiän kanssa.
 ((Koko laulun ajan opettaja ohjaa lauluvuoroja viittaamalla vuorossa olevaan ryhmään))
 ((opettaja viittaa kädellä oikeaan ryhmään ja vetää henkeä))
 13 Vasen ryhmä: meetsä, ((**laulaen**))
 14 Oikea ryhmä: mä meen,
 15 VR: tuutsä,
 16 OR: mä tuun,
 ((opettaja viittaa käsillä koko luokkaan))
 17 Kaikki: mä ootan mä tarviin mä haluisin.
 18 o: sama, ((**puhuen**))
 ((opettaja viittaa kädellä vasempaan ryhmään))
 ((**laulavat samalla tavalla uudestaan**))
 19 o: ((**puhuen**)) hyvä?
 20 o: ((viittaa käsillä oikeanpuoleiseen ryhmään)) ja sit te kysytte,
 21 o: ((viittaa vasempaan ryhmään)) te vastaatte.
 ((opettaja ohjaa eleillä samoin kuin aiemmin))
 22 OR: meetsä, ((**laulaen**))
 23 VR: mä meen,
 24 OR: tuutsä,
 25 VR: mä tuun,
 26 o: kaikki, ((**puhuen**))
 27 Kaikki: mä ootan mä tarviin mä haluisin. ((**laulaen**))
 28 o: toinen kerta, ((**puhuen**))
 ((**laulavat samalla tavalla uudestaan**))

Esimerkissä 10 kaikki laulavat ensin yhdessä (r. 1–4), ja opettaja viittaa samalla käsillä

itseensä ja luokkaan päin. Laulun jälkeen opettaja antaa palautteen *hyvä* (r. 5).

Tämän jälkeen alkaa laulun muokkaus. Opettaja ohjeistaa luokkaa hymyillen sanomalla *ja tehääs sit että tosta puoliksi* (r. 6–7) ja jakaa luokan samalla käsieleellä kahtia. Hän kääntyy vasemmanpuoleiseen ryhmään päin ja antaa opiskelijoille ohjeen *ja te kysytte* (r. 8). Sitten hän viitto kädellä oikeanpuoleiseen ryhmään ja ohjeistaa *ja te vastaatte* (r. 9). Lopuksi opettaja osoittaa taululle, kääntyy luokkaan päin ja ohjeistaa *sit nää kolme verbii ni kaikki yhdessä* (r. 10). Opettaja myös viittaa opiskelijoihin kädellä *kaikki*-sanalla kohdalla. Useampi opiskelija kommentoi *joo* (r. 11) ja osoittaa näin ymmärtäneensä ohjeet. Opettaja lisää vielä *mä laulan teidän kanssa* (r. 12).

Seuraavaksi opettaja johtaa vasemman ryhmän opiskelijat lauluun vetämällä aloittaessaan näkyvästi henkeä ja viittaamalla kädellä opiskelijoihin päin. He lähtevät heti laulamaan opettajan mukana (r. 13). Opettaja ohjaa oikeanpuoleisen ryhmän vuoron *mä meen* (r. 14) viittaamalla ryhmään kädellään, ja ohjaa samalla tavalla myös seuraavat kaksi vuoroa (r. 15–16). Kun tullaan kohtaan, jossa kaikki laulavat (r. 17), opettaja tekee käsillään suuren ympyröivän eleen ja katsoo koko luokkaan.

Rivillä 18 opettaja antaa väliohjeistuksen *sama*, ja viittaa sitten jälleen vasempaan ryhmään. Laulu lauletaan uudelleen samalla tavalla. Opettaja ohjeistaa myös eleillä samoin kuin ensimmäisellä kerralla. Tämän jälkeen hän antaa palautteen *hyvä* (r. 19).

Seuraavaksi laulua muokataan vaihtamalla vuorot toisinpäin opettajan sanallisella ohjeistuksella eleiden kera (r. 20–21). Laulu lauletaan uudelleen näin päin, opettaja ohjaa samalla eleillään vuoroja samoin kuin edellisilläkin kerroilla. Ennen yhdessä laulettavaa kohtaa opettaja antaa väliohjeistuksen *kaikki* (r. 26). Tämän jälkeen opettaja jatkaa *toinen kerta*, ja laulu lauletaan vielä kerran samalla tavalla.

Laulu on osoitus siitä, miten monipuolisesti yksinkertaista laulua voi käyttää, kun ryhmä on oppinut tietyn laulun hyvin ja tottunut vuorotteluun. Laulu lauletaan tässäkin tilanteessa useita kertoja, vuoroja vaihdellaan ja välillä lauletaan kaikki yhdessä. Opettaja ohjeistaa sanallisesti melko vähän eikä laulu pysähdy pitkäksi aikaa ohjeistusten aikana, mikä osaltaan kertoo, että ryhmä on tottunut tämän tyyppiseen laulamiseen.

Seuraava esimerkki 11 on aineistoni lauluista monimutkaisin, ja sisältää eniten muokkausta. Myös tämä on erinomainen esimerkki siitä, miten monella tavalla yksinkertaista laulua voi muokata ja käyttää ja saada siten toistoa aikaiseksi ja auttaa painamaan asioita mieleen. Siinä lauletaan ensin toistamalla opettajan perässä, sitten otetaan kädet mukaan,

opettaja pidentää laulua osoittamalla lisää sanoja taululta, luokka jaetaan puoliksi ja jaetaan lauluvuorot, ja lopuksi vuoroja vielä vaihdetaan. Opettaja käyttää laulun aikana suuren määrän osoittavia eleitä, laulaa mukana ja antaa väleissä lisää ohjeita. Kuitenkin tilanne etenee koko ajan sujuvasti ja opiskelijat pysyvät hyvin mukana.

Esimerkki 11.

```

01 o:          {ootatsä mua, ((laulaen))
                {(osoittaa laulamiaan sanoja taululta)
((laittaa käden korvan taakse ja osoittaa uudelleen taululle))
02 Opiskelijat: ootatsä mua, ((laulaen))
03 o:          {joo (.) mä ootan sua.
                {(osoittaa laulamiaan sanoja taululta)
04 Opiskelijat: joo mä ootan sua.
05 o:          sit kaikki yhdessä. ((puhuen))
06 Kaikki:     {ootatsä mua, ((laulaen))
                {(opettaja osoittaa sanoja taululta)
07             {joo mä ootan {sua.
                {(opettaja katsoo luokkaan {osoittaa etusormella)
08 o:          sit otetaan vielä kädet. ((puhuen))
09 Kaikki:     ootatsä {mua, ((laulaen))
                {(viittaavat käsillä itseensä opettajan johdolla)
10             joo mä ootan {sua.
                {(osoittavat molemmilla etusormilla itsestä poispäin)
11 o:          viel yks kerta, ((puhuen))
                {(opettaja osoittaa taululle))
12 Kaikki:     ootatsä {mua, ((laulaen))
((opettaja osoittaa sanoja taululta ja {viittaa käsillä itseensä, osa opiskelijoista viittaa myös itseensä)
13             joo mä ootan {sua,
                {(opettaja ja suurin osa opiskelijoista osoittavat etusormilla
itsestä poispäin)
14             {rakastatsä {mua (.) {joo mä rakastan {sua.
                {(opettaja osoittaa sanoja taululta {viittaa itseensä
{tekee käsillä sydämen {osoittaa luokkaan)
15             {autatsä {mua (.) joo mä autan {sua.
                {(opettaja osoittaa sanoja taululta {viittaa itseensä {viittaa opiskelijoihin, osa opiskelijoista tekee eleet
mukana)
16 o:          hyvä? ((puhuen))
17 o:          laitetaas teiät (.) {tästä puoliksi?
                {(osoittaa kädellä pöytien välistä)
18             te kysytte (.) ja te vastaatte.
                ((viittaa kädellä kumpaankin puoleen vuorotellen))
19             noni,
20 01:         mä rakastan,
21 o:          $kaikki rakastaa$ kuka kysyy. te kysytte.
22 02:         joo joo,
                ((opettaja näyttää sanoja taululta ja alkaa laulaa))
23 o ja oikea ryhmä: ootatsä mua, ((laulaen))
                ((opettaja viittaa kädellä vasempaan ryhmään ja nyökkää, osoittaa sanoja
taululta))
24 Vasen ryhmä: {joo mä ootan sua.
```


sanoo *mä rakastan* (r. 19), mihin opettaja reagoi sanomalla huvittuneesti hymyillen *kaikki rakastaa* ja varmistaa ohjeiden ymmärtämistä sanomalla *kuka kysyy, te kysytte* (r. 21). Tähän yksi opiskelija vastaa *joo joo* (r. 22) ja antaa näin ymmärtää asian itsestään selväksi (Kunnari 2013: 33).

Opettaja johdattaa oikeanpuoleisen ryhmän laulamaan osoittamalla sanoja taululta ja lähtemällä laulamaan *ootatsä mua*, mihin opiskelijat liittyvät mukaan (r. 23). Sitten opettaja viittaa kädellä vasempaan ryhmään ja osoittaa sanoja taululta, jolloin vasen ryhmä lähtee hänen mukaansa laulamaan vastausta *joo mä ootan sua* (r. 24). Opettaja ohjaa loput vuorot (r. 25–28) osoittamalla sanoja taululta, ja *mua*-sanon kohdalla viittaa lisäksi itseensä (r. 25).

Laulun jälkeen opettaja antaa palautteen *hyvä* (r. 29). Sitten hän jakaa vuorot uudelleen ohjeella *sit vaihdetaan eli te kysytte, ja te vastaatte* (r. 30–31). Hän myös viittaa käsillään ryhmiin antaessaan ohjeet. Lopuksi laulu lauletaan vielä kerran uusilla vuoroilla, ja opettaja ohjaa laulua koko ajan laulamalla mukana ja osoittamalla sanoja taululta.

Vuorolaulut vaativat opettajalta paljon ohjausta ja intensiivistä läsnäoloa, mutta vuorolaulutilanteet vaikuttavat aineistossani olevan tunnelmaltaan hyvin positiivisia. Lake (2002: 99) toteaa musiikin vaikuttavan positiivisesti ryhmädynamiikkaan, ja aineistostani tämä käy selvästi ilmi.

5 Laulun jälkeen

Kun laulu on laulettu loppuun, useimmissa kohdissa aineistoani seuraa ensin opettajan sanallinen palaute ryhmälle (*hyvä*), ja sitten siirrytään opettajan johdolla uuteen toimintaan. Jaan laulun jälkeiset tapahtumat kahteen ryhmään samaan tapaan kuin luvussa 3: esittelen ensin lämmittely- ja välilaulujen jälkeisiä siirtymiä (luku 5.1), ja sen jälkeen opetuslaulujen jälkeisiä tehtävänantohetkiä (luku 5.2).

5.1 Lämmittely- ja välilaulujen jälkeiset siirtymät

Lähes kaikkien (5/6) lämmittely- ja välilaulujen jälkeen seuraa opettajan palaute *hyvä*, minkä jälkeen opettaja kertoo, mitä seuraavaksi tehdään: joko lauletaan seuraava laulu tai siirrytään kokonaan toiseen aiheeseen. Seuraavaan asiaan siirtymiseen liittyy useimmissa opettajan vuoroissa *sit*- tai *sitte* -partikkeli. Siirtymiin liittyy myös erilaisia välikommentteja, joskus

opettajan kysymyksiä ja hymyä.

Esimerkin 12 tilanteessa on meneillään lukuryhmän tunti. Tunnin alussa on laulettu kaksi lämmittelylaulua, ja sen jälkeen siirrytään seuraavaan aiheeseen.

Esimerkki 12.

01 o: ((**puhuen**)) kiitos tämä riitti.
 ((levittää kätensä, hymyilee, lähtee kävelemään opettajanpöydän
 luo))
 02 o: hyvä? kiitos?
 03 o: otetaas sit kalenterit esille?
 04 muistatteko kalenterit?

Tilanteessa opettajan palaute on hieman pitempi (r. 1–2) aineiston muihin kohtiin verrattuna. Opettaja myös levittää kätensä ja hymyilee. Palautteen laajuus johtuu mahdollisesti siitä, että edeltävän laulun lopetus on sujunut hieman tavallisesta poikkeavasti, kun opiskelijat ovat jatkaneet laulamista opettajan väliohjeistuksen päälle, ja hän on antanut heidän jatkaa laulamista hetken aikaa. Kenties tämän vuoksi opettaja käyttää laulun ”pysäyttämiseenkin” enemmän sanoja ja eleitä kuin yleensä.

Tämän jälkeen opettaja aloittaa seuraavaan tehtävään valmistamisen (r. 3–4) kehottamalla *otetaas sit kalenterit esille? muistatteko kalenterit?*. Opettajan kysymys *muistatteko* toistuu aineistossani usein siirtymissä, kun palataan johonkin ryhmälle tuttuun asiaan. Opettaja ei välttämättä tässä tilanteessa oletta opiskelijoiden muistavan, mikä on kalenteri, sillä ryhmä on vielä varsin alussa opinnoissaan.

Seuraava esimerkki 13 on myös lukuryhmän tunnilta. Tunnin alussa nimenhuudon jälkeen on laulettu ensimmäinen lämmittelylaulu, josta siirrytään seuraavaan lauluun.

Esimerkki 13.

01 o: hyvä? (.) ja sit otetaas heti perään toinen
 02 laulu? Salma ei ookaan kuullu näit laulu↑ja, uusia lauluja 03
 ssulles? (.) kuka sinä olet laulu. >°muistatteko,<°

Laulun loputtua seuraa opettajan palaute *hyvä?* (r. 1). Tämän jälkeen opettaja kertoo, mitä seuraavaksi tehdään, sanomalla *ja sit otetaas heti perään toinen laulu?* (r. 1–2). Rivin 2 kommentillaan opettaja huomioi opiskelijan, joka on ollut poissa eikä siksi tunne lauluja

(*Salma ei ookaan kuullu näit lauluja, uusia lauluja sulle*). Opettaja hymyilee tämän sanoessaan, ja luo näin ystävällistä tunnelmaa. Myös -s -partikkeli opettajan rivin 1 kehotuksessa luo yhteishenkeä ja pehmentää kehotusta (Keravuori 1988). Puhutussa kielessä -s -partikkeli liittyy passiivimuotoiseen monikkoon, ja -s tuo lausumaan usein vetoavan sävyn (VISK § 838).

Opettaja esittelee laulun kertomalla sen nimen (*kuka sinä olet -laulu*, r. 3), ja lisää kysymyksen *muistatteko*. Kysymys on kenties retorinen, koska se esitetään nopeasti ja puoliääneen, eikä siihen myöskään tule vastauksia. Sen jälkeen opettaja alkaakin suoraan laulaa seuraavaa laulua, ja opiskelijat liittyvät mukaan lauluun.

Seuraavassa esimerkissä, samoin kuin edellisessä, siirrytään laulusta toiseen. Meneillään on perusryhmän tunti, joka aloitetaan nimenhuudon jälkeen laulamalla lämmittelylaulu.

Esimerkki 14.

01 o ((**puhuen**)): hyvä? sori teit oli .hh vaan §kolme§,
 02 Opiskelijat: ((naurua))
 03 o: mut ei se haittaa. se meni iha hyvin.
 04 o: ↑sit meil oli laulu mis oli hese (.) ja mäkkäri.
 05 O1: joo?
 06 o: muistatteko miten se me[ni].
 07 O2: [mennääks,
 ((Opettaja kääntyy kirjoittamaan taululle ”mennääks”))

Kuten aiemmissa luvuissa on käynyt ilmi, lämmittely- ja välilauluihin liittyy aineistossani välittömyyttä ja positiivista tunnelmaa. Tästäkin esimerkissä välittyy tilannekomiikkaa: opiskelijat nauravat opettajan *hyvä?* -palautteen jälkeiselle toteamukselle *sori teit oli .hh vaan §kolme§*, (r. 1). Tällä opettaja viittaa siihen, että yhdessä ryhmässä oli vain kolme opiskelijaa laulamassa. Tämän jälkeen hän lisää, että laulu on siitä huolimatta sujunut ihan hyvin.

Tilanteessa on tuttavallisuutta ja jutustelua.

Opettajan sävelkorkeuden nousu rivillä 4 kiinnittää huomion; sitä seuraa siirtymä, kun opettaja alkaa pohjustaa toista laulua sanomalla *↑sit meil oli laulu mis oli hese (.) ja mäkkäri*. (vrt. Couper-Kuhlen 2001 sävelkorkeuden noususta puhelinsoiton syyn kertomisen alussa). Opiskelija reagoi tähän vastaamalla myönteisesti dialogipartikkelilla *joo?* (r. 5). Sorjosen (1999: 183) mukaan *joo*-dialogipartikkeli rekisteröi edellisen vuoron ymmärretyksi. Opettaja

jatkaa kysymällä *muistatteko miten se meni.* (r. 6). Tämänkaltaiset opettajan epäaidot kysymykset ovat aineistossani vastaavissa kohdissa tavallisia. Opiskelija vastaa *mennääks* (r. 7), ja opettaja alkaa kirjoittaa vastausta ja sitä kautta seuraavan laulun sanoja taululle.

Myös muut tilanteet, joissa siirrytään lämmittely- ja välilauluista eteenpäin, muistuttavat näitä esimerkkejä: niissä joko aletaan pohjustaa uutta laulua tai kerrotaan lyhyesti seuraava tehtävä. Tilanteisiin liittyy yleensä myös opettajan hymyä sekä vaihtelevasti opettajan ja joskus myös opiskelijoiden kysymyksiä ja välikommentteja.

5.2 Opetuslaulujen jälkeiset tehtävänannot

Aineistossa opetuslauluja seuraa aina tehtävä, jossa puhutaan parin kanssa käyttäen äsken laulettua laulun aineksia. Lukuryhmässä tällaisia tilanteita on kolme ja perusryhmässä viisi.

Viidessä tapauksessa laulua seuraa välittömästi opettajan palaute *hyvä*. Lukuryhmässä siirrytään tämän jälkeen suoraan tehtävänantoon. Opettaja selkeyttää tehtävänantoja eleillä ja kahdessa kohtaa laulussa käytetyillä kuvilla, sekä luettelee malliksi kysymys- ja vastausvaihtoehdot.

Perusryhmässä opetuslaulujen jälkeisiin tehtävänantohetkiin sisältyy lukuryhmää enemmän opettajan puhetta, opiskelijoille suunnattuja kysymyksiä ja opiskelijoiden välikommentteja. Opettajan puhe sisältää joissakin näissä kohdissa pidempiä, puhekielisiä ilmaisuja (kuten esimerkissä 16: *sit te saatte vähän puhua välissä ettei ääni mee*). Perusryhmän kanssa tehtävänannoissa käytetään myös taululla lukevia fraaseja.

Alla olevassa lukuryhmän esimerkissä 15 on melko tyypillinen lukuryhmän opetuslaulun jälkeinen tehtävänantotilanne.

Esimerkki 15.

```
01 o: hyvä? sitte KYSY. (.) {kysy {parilta (.)}
                                {(asettaa kuvat dokumenttikameraan)}
{(tekee pienen osoittavan eleen etusormella luokkaan}
02 {[oletko sinä surullinen, oletko sinä vihainen],
{(tekee sormilla puhumista imitoivan eleen)}
03 [opiskelijat alkavat kysellä kysymyksiä toisiltaan]
04 o: oletko sinä sairas, oletko sinä väsynyt.
05 ((hälinää, opiskelijat tekevät tehtävää))
```

Opettaja kommentoi laulua palautteella *hyvä*, ja siirtyy sitten kehotukseen ryhtyä työhön.

Tehtävänannosta huomaa, että kyse on aivan alkeisryhmästä, sillä opettaja käyttää eleitä tehtävänannon selkiyttämiseen. Kehotus on yksikön 2. persoonan imperatiivissa. *Parilta*-sanalla kohdalla (r. 1) hän tekee pienen osoittavan eleen luokkaan, ja imitoi kädenliikkeellä puhumista toistaessaan malliksi kysymykset *oletko sinä surullinen*, *oletko sinä vihainen* (r. 2). Hän asettaa myös puhuessaan dokumenttikameraan erilaisia tunnetiloja esittävät kuvat, joita edellisen laulun aikana on vaihdeltu.

Opettajan rivin 2 vuoron aikana osa opiskelijoista alkaa jo tehdä tehtävää, eli kysellä kysymyksiä toisiltaan. Opettaja toistaa loputkin kysymykset *oletko sinä sairas*, *oletko sinä väsynyt* (r. 4), ja kaikki opiskelijat alkavat kysellä niitä toisiltaan. Joutseno (2007: 183) toteaa, että opettajien tehtävänannoissa on oleellista täsmällinen ilmaisu ja kiteyttäminen. Selkeyden ja kiteyttämisen tarve on luonnollisesti entistä suurempi, kun on kyse suomea vieraana kielenä opiskelevista. Tämä näkyy kauttaaltaan lukuryhmän tehtävänannoissa aineistossani: opettajan puhe on yksinkertaista, tehtävänanto ytimekäs ja yksiselitteinen, ja opettaja säästää puhettaan eleillä konkrētisoiden viestiään.

Esimerkissä 16 puolestaan on meneillään perusryhmän tunti, ja tehtävässä harjoitellaan edeltävässä laulussa ollutta puhekielen kysymystä *meetsä*.

Esimerkki 16.

01 o: hyvä. sit te saatte vähän puhua välissä että ei 02
 ääni mee,
03 no mitäs voi kysyy (.) meetsä,
04 Opiskelijat: menetkö sinä,
05 o: menetkö sinä mut ↑mihin.
06 O1: kauppaan.
07 o: meetsä kauppaan? (.) meetsä tänään kauppaan.
((opettaja kirjoittaa dokumenttikameraan))
08 o: mitä muuta?
09: Opiskelijat ((huutelevat)): kouluun.
10 o: kouluun. no me ollaan koulussa ni vähän vaikee,
11 O2: töihin.
12 o: töihin. ((kirjoittaa))
13 O3: ravintolaan.
14 o: mikäs ois puhekielellä ravintola.
15 Opiskelijat ((huutelevat)): raflaan, ((opettaja kirjoittaa))
16 o: kysy parilta. meetsä tänään kauppaan? meetsä
17 tänään töihin? meetsä tänään raflaan.18 ((hälinää,
opiskelijat tekevät tehtävää))

Tässä kohtaa laulun jälkeen ei seuraa suoraan tehtävänanto, koska laulussa olleeseen *meetsä*-kysymykseen tarvitaan sitä ennen lisäyksiä, jotka rakennetaan yhdessä. Opettaja antaa heti

laulun jälkeen palautteen *hyvä* (r. 1), ja jatkaa *sit te saatte vähän puhua välissä että ei ääni mee*, (r. 2) viitaten siihen, että nyt on laulettu jo useampi laulu peräkkäin. Rivillä 3 opettaja kysyy opiskelijoilta *no mitäs voi kysyy (.) meetsä*. Useampi opiskelija huutelee *menetkö sinä*, (r. 4). He ilmeisesti käsittävät opettajan kysyvän, miten *meetsä*-kysymys sanotaan kirjakielellä. Opettaja muotoileekin kysymyksen uudelleen rivillä 5: *menetkö sinä mut mihin*,. Hän muuttaa rakennetta *mut*-alun jälkeen seuraavalla illatiivimuotoisella *mihin*-kysymyssanalla, joka osoittaa elementin jota haetaan ja joka on aloitettu sävelkorkeuden nostamisella. Tällöin opiskelija 1 osaa vastata (r. 6) *kauppaan*, minkä opettaja hyväksyy toistamalla opiskelijan vuoron ja kirjoittamalla sen näkyville dokumenttikameraan (r. 7).

Opettaja jatkaa kysymällä *mitä muuta* (r. 8), jolloin useampi opiskelija huutelee *kouluun*-vastausta (r. 9). Opettaja toistaa vastauksen (r. 10) ja toteaa, että nyt ollaan koulussa, *ni vähän vaikee*. Tällä opettaja tarkoittaa, ettei *meetsä tänään kouluun* -kysymyksessä ole järkeä, vaikka se on muodollisesti oikein. Hän ei siis hyväksy vastausta. Tällöin opiskelija 2 vastaa *töihin* (r. 11), minkä opettaja toistaa (r. 12) ja kirjoittaa näkyviin.

Opiskelija 3 ehdottaa (r. 13) *ravintolaan*, jolloin opettaja kysyy *mikäs ois puhekielellä ravintola* (r. 14). Useat opiskelijat huutelevat vastaukseksi *raflaan* (r. 15), ja opettaja kirjoittaa vastauksen näkyviin ja tuo näin keskusteluun uuden puhekielisen sanan.

Opettajan vuorot ovat olleet esimerkissä varsin puhekielisiä, mikä palvelee tunnin tarkoituksena, puhekielen oppimista. Palautteen (r. 1) ja kehotuksen (r. 16) välissä on paljon runsaammin puhetta kuin lukuryhmän kohdalla. Kuitenkin itse tehtävänanto on varsin selkeä ja täsmällinen: rivillä 16 opettaja kehottaa *kysy parilta*. Kehotus on yksikön 2. persoonan imperatiivissa, samoin kuin edellisessä esimerkissä. Hän käy vielä kysymykset läpi (r. 16–17), minkä jälkeen opiskelijat ryhtyvät tekemään tehtävää. Kehotus ryhtyä työhön on siis hyvin samanlainen kuin lukuryhmässä, tosin ilman eleitä.

6 Lopuksi

Olen tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellut videoimani aineiston kautta sitä, millaista vuorovaikutusta laulutilanteissa aikuisten S2-oppitunneilla tapahtuu. Havainnoin, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu laulua ennen, sen aikana ja sen jälkeen. Tavoitteenani oli näyttää tilanteiden kuvaamisen kautta esimerkkejä siitä, miten tunnilla laulaminen käytännössä voi tapahtua ja saada sitä kautta kenties rohkeutta laulamiseen opetuksessa. Tutkiessani aihetta ja

katsoessani aineistoa tämä tavoite on omalla kohdallani toteutunut, sillä olen inspiroitunut käyttämään laulua opetuksessani ja keksimään myös omia lauluja. Aineistossani on kaksi tasoltaan eri kohdassa olevaa ryhmää.

Ryhmittelin aineistossa esiintyvät laulut lämmittely- ja välilauluihin sekä opetuslauluihin niiden tehtävien perusteella.

Lämmittely- ja välilaulut ovat aineistossani tyypillisesti aiheiltaan irrallisia muusta oppitunnista. Niiden tehtäviksi tunnilla voidaan nähdä esimerkiksi rentoutuminen, virkistys ja tunnelman kohottaminen. Lämmittely- ja välilaulujen pohjustusten alussa on aineistossa yleensä jonkinlainen lyhyt siirtymä, jonka aikana opettaja ohjaa tilannetta edellisestä aiheesta kohti laulua (esimerkiksi sanomalla *jatketaan tosta kohta*). Tämän jälkeen seuraa opettajan orientoivia kysymyksiä opiskelijoille, esimerkiksi *muistatteko mikä laulu meil oli eilen*. Opiskelijoiden vastausten jälkeen seuraa opettajan laulukehotus, minkä jälkeen lähdetään opettajan johdolla laulamaan.

Lämmittely- ja välilaulujen pohjustuksiin ei liity aineistossani lauluvuorojen sanallisesti jakamista, vaan tilanteet etenevät omalla painollaan mitä ilmeisimmin niin kuin ryhmissä on normaalisti totuttu tekemään. Lukuryhmässä opiskelijat lähtevät ilman erillistä kehotusta laulamaan opettajan jälkeen toistona, ja perusryhmässä yhtä aikaa opettajan kanssa.

Lämmittely- ja välilaulujen pohjustuksissa tilanteen sävy on aineistossani yleisesti kepeä ja iloinen. Opettaja hymyilee puhuessaan, tekee eleitä ja kommunikoi paljon opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat ovat myös tilanteessa aktiivisia, vastailevat kysymyksiin nopeasti, hymyilevät ja nauravat. Tilanne on heille ilmeisen mieluinen. Tunnelman kohottaminen ja virkistys näyttävät siis näissä kohdissa toteutuvan.

Opetuslaulut kytkeytyvät aineistossani oppitunnin kulkuun ja opiskeltaviin aiheisiin. Lauluissa harjoitellaan jotakin tunnilla opiskeltua aihetta, ja laulujen jälkeen tehdään vielä samaan aiheeseen liittyvä keskustelutehtävä, joka sisältää laulussa olleita fraaseja. Tilanteet etenevät sekä luku- että perusryhmässä tähän tapaan. Perusryhmän tunneilla opettaja myös kirjoittaa laulun sanoja taululle tai näyttää niitä dokumenttikameran kautta. Lukuryhmässä taas opettaja näyttää laulun aikana samoja kuvia, joita on käytetty tunnilla muutenkin aiheen opiskeluun.

Opetuslaulujen pohjustukset ovat sävyltään neutraalimpia kuin lämmittely- ja välilaulujen. Tilanteissa on meneillään uuden asian opiskelu, ja se vaatii keskittymistä. Opetuslaulujen pohjustuksissa opettaja jakaa lauluvuoroja sanallisesti, lukuryhmässä ennen

jokaista opetuslaulua ja perusryhmässä yhden laulun kohdalla. Näitä vuorojen jakamisia opettaja selkiyttää kummassakin ryhmässä myös itseensä ja opiskelijoihin viittaavilla eleillä.

Itse laulut jaoin kolmeen ryhmään: yhteis-, toisto- ja vuorolauluihin. Toistolauluja lauletaan ainoastaan lukuryhmässä, vuorolauluja taas ainoastaan perusryhmässä. Toistolaulut, joissa lauletaan kuulonvaraisesti säe kerrallaan opettajan perässä, ovatkin helposti lähestyttäviä luku- ja kirjoitustaidottomille. Vuorolauluihin liittyy opettajan väliohjeistuksia, kuten *otetaas uudestaan*, ja laulun muokkauksia, joissa lauluvuoroja jaetaan uudella tavalla.

Laulujen aikana opettajan eleet ovat olennainen resurssi. Hän käyttää laulun aikana runsaasti osoittavia eleitä lauluvuorojen ohjaamiseen ja sanojen tai kuvien näyttämiseen sekä kuvittavia eleitä laulun sanojen konkretisoimiseen. Eleet selkiyttävät tilannetta, kun opettaja ohjaa niiden avulla kehollisesti lauluvuorojen kulkua. Eleet tuovat joissain kohdissa tilanteeseen myös huumoria, kun opettaja näyttelee laulun sanoja, esimerkiksi sairauksia.

Joissain laulukohdissa yksittäiset opiskelijat tekevät spontaanisti eleitä opettajan mukana. Lähes kaikki opiskelijat tekevät niitä silloin, kun siihen on erikseen ohjeistettu ennen laulun alkua. Eleet, joita opiskelijat tekevät mukana, ovat yksinkertaisia, esimerkiksi itseen ja muihin viittaamista. Laulukohdissa kaikki opiskelijat näyttävät aineistossa laulavan aktiivisesti mukana. Nekin pari opiskelijaa, jotka eivät aineistossa tee eleitä, laulavat silti.

Laulun jälkeen seuraa lähes joka kohdassa opettajan palaute *hyvä*. Lämmittely- ja välilaulujen jälkeen siirrytään opettajan johdolla seuraavaan aiheeseen, opetuslaulujen jälkeen tehdään lauluun liittyvä tehtävä, jossa puhutaan parin kanssa.

Aineistossani kuvatut opiskelijat ovat tottuneet laulamaan opettajan kanssa, ja tilanteet etenevät sujuvasti. Laulaminen on aineiston opiskelijoille normaali asia eikä opettajan tarvitse perustella tunneilla laulamiseen liittyviä tehtäviä sen enempää kuin muitakaan tehtävänantoja. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella myös tilanteita, joissa opetetaan uusi laulu ensimmäistä kertaa.

Toisaalta uuden laulun ensimmäistä kertaa opettaminen ei oman tuntumani mukaan välttämättä poikkea tässä kuvatuista toistolaulutilanteista kovinkaan paljon. Olen kokeillut vuoden aikana laulaa aineistossa olleita lauluja omien opiskelijoideni kanssa, ja kun olen itse opettanut jonkin laulun, olen käyttänyt kaikulaulua, eli laulanut ensin itse lyhyen pätkän, jonka ryhmä laulaa perässä. Koen, että opiskelijoiden mukaan saamiseksi tärkeää on ennen kaikkea laulamisen normalisoiminen ja ryhmän totuttaminen tilanteeseen. Ymmärrykseni ja kokemukseni on, että opettajan oma luonnollinen ja rento asennoituminen laulamiseen saa

myös opiskelijat suhtautumaan siihen samalla tavalla: tilanteessa ei pyritä täydelliseen laulusuoritukseen, vaan laulu on työväline oppimisessa ja melodia muistin apuväline. Aineistossani näkyy etenkin lämmittely- ja välilauluissa opettajan hyvän tuulen ja iloisuuden tarttuminen ryhmään; hymy ja into näkyvät myös opiskelijoissa.

Laulujen hyöty kielenoppimisessa on osoitettu lukuisin tutkimuksin, ja sen laajamittaisempi käyttö olisikin suositeltavaa. Jotta tähän päästäisiin, tarvitaan kuitenkin lisää eväitä opettajille. Nähdäkseni oppitunnilla laulaminen on S2-opettajalle sitä helpompaa, mitä enemmän on käyttövalmiita, eri tasoisille oppijoille laadittuja laulumateriaaleja, rohkaisua ja koulutusta asiaan. Ilahduttavasti asiaan onkin alettu havahtua ja musiikkia ja laulua on alettu ottaa enemmän käyttöön opetuksessa (alaluku 2.3). Kynnys kokeilla laulamista tunnilla voi kuitenkin olla henkisesti korkea, vaatiihan se käytännön valmiuksien lisäksi heittäytymistä ja itsensä alttiiksi asettamista. Tähänkin auttaisivat kollegoiden tuki, koulutus ja rohkaisu.

Tutkielmani ja kokemukseni perusteella näen, että laulaminen voi olla opettajalle ja opiskelijoille oppimisen tehostamisen lisäksi varsin antoisaa, tuoda tuntitilanteeseen iloa ja parantaa yhteishenkeä. Se on siis asia, jota kannattaa tavoitella.

Lähteet

ABBOTT, MARILYN 2002: Using music to promote L2 learning among adult learners. – *TESOL Journal* 11 s. 10–17.

ALANNE, SAMI 2010: *Music psychotherapy with refugee survivors of torture. Interpretations of three clinical case studies*. Studia Musica 44. Sibelius-Akatemia. ethesis.siba.fi/files/nbn-fife201309246251.pdf.

ALISAARI, JENNI 2015: Laulaminen paikallissijojenharjoittelun menetelmänä S2-opetuksessa. – Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.), *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* s. 210–224. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156>.

ALISAARI, JENNI 2016c: *Laulaminen suomen kielen oppimisen tukena*. Väitöksenalkajaisesitys Turun yliopistossa 16.12.2016. Virittäjä Vol 121 nro 1 2017 <https://journal.fi/virittaja/article/view/60781/30307>

ALISAARI, JENNI 2016: *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*. Annales Universitatis Turkuensis. B 426. Turku: Turun yliopisto.

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2016a: Increasing fluency in L2 writing with singing. – *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 s. 271–292. doi: 10.14746/ssl.2016.6.2.5.

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2016b: Laulamalla sujuvuutta suomenoppijoiden kirjoittamiseen. – *Kasvatus* 47 (4) s. 313–326.

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2017: Songs and poems in the language classroom. Teachers' beliefs and practices. – *Teaching and Teacher Education* 63. s. 231-242.

BELLACK, ARNO, HERBERT M. KLIEBARD, RONALD T. HYMAN & FRANK L. SMITH, JR. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

BLOM, REGINA 2008: Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopedisessä S2-aikuisopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

BORM, KATRI – GONCALVES, SARAH 2017: Kielinuppu -projektin Facebook-sivu. <https://www.facebook.com/Kielinuppu>. 17.5.2017.

BORM, KATRI – GONCALVES, SARAH 2018: Kielinuppu -projektin kotisivu. <https://www.kielinuppu.fi>. 6.9.2018.

COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2001: Interactional prosody: High onsets in reason- for-the-call turns. *Language in Society* 30(1): 29-53.

HAAKANA, MARKKU 2008: Kieli toimintana: keskustelunanalyysin näkökulma. Teoksessa Onikki-Rantajääskö, Tiina – Siirainen, Mari (toim.) 2008: *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava.

HALLAM, SUSAN – PRICE, JOHN – KATSAROU, GEORGIA 2002: The effects of background music on primary school pupils' task performance. – *Educational Studies* 28 s. 111–122. doi:10.1080/03055690220124551.

HUISMAN, T. & NISSINEN, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.

HUOTILAINEN, MINNA. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 40–48.

HURWITZ, I., WOLFF, P. H., BORTNICK, B. D. & KOKÀS, K. 1975. Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities* 8 (3), 167–174.

JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtäviä tekemään. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi.* s. 182-183. Gaudeamus, Helsinki.

Kansanmusiikin ja kansantanssin edistämiskeskuksen www-sivut. Tiedote: Suomen Kulttuurirahastolta apuraha TerraTori -osuuskunnalle. 28.2.2017.
<https://www.kansanmusiikkikansantanssi.fi/ajankohtaista/suomen-kulttuurirahaston-apuraha-hoilaillen-hankkeelle-hameenlinnassa>. Viitattu 8.3.2019.

KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista.* Helsinki: SKS.

KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi.* Gaudeamus, Helsinki.

KLIPPI, ANU 1996: *Conversation as an achievement in aphasics.* 53-75. Studia Fennica Linguistica 6. SKS, Helsinki.

KOSKI-LAMMI, MILJA 2007: Musiikin erilaiset merkitykset suomen kielen oppimisessa toisena kielenä: Opettajien näkökulma. Pro gradu, Jyväskylän yliopisto.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1988. The Natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: Prentice Hall

KUNNARI, MIIA 2013: Kahdentunut dialogipartikkeli *joojoo* keskustelussa. Pro gradu, suomen kieli. Helsingin yliopisto.

KURHILA, SALLA 2008: Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. Teoksessa Onikki-Rantajääskö, Tiina – Siirainen, Mari (toim.) 2008: *Kieltä kohti*. Otava, Keuruu. s. 111–113.

LAKE, ROBERT 2002: Enhancing acquisition through music. – *Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 7 s. 98–106.

LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

LARJAVAARA, MATTI 2008: Kohti lausuman koko merkitystä. Teoksessa Onikki-Rantajääskö, Tiina – Siirainen, Mari (toim.) 2008: *Kieltä kohti*. Otava, Keuruu. s. 176-177.

LEHTIMAJA, INKERI 2012: Puheen suuntia luokkahuoneessa : Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Väitös, Helsingin yliopisto. s. 33.

LEMS, KRISTIN 2005: Music works: Music for adult English learners. *New Directions for Adult and Continuing Education* 2005 (107): 13-21.

Linnalan opisto ja Opetushallitus: Suomea sävelin -sivusto. <http://www.suomeasavelin.net>. 6.9.2018.

LINDHOLM, CAMILLA – MELISSA STEVANOVIC (toim.) 2016: Keskustelunanalyysi.

Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Vastapaino, Tampere.

LUDKE, KAREN M., – FERREIRA, FERNANDA – OVERY, KATIE 2014: Singing can facilitate foreign language learning. – *Memory and Cognition* 42 s. 41–52.

<http://dx.doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>.

MURPHEY, TIM 1990: The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? *System* 18 (1): 53-64.

NASSAJI, HOSSEIN – WELLS, GORDON 2000: What's the use of triadic dialogue?: An investigation of teacher–student interaction. – *Applied Linguistics* 21:3 s. 376–406.

NIEMI, EEVA 2013: Pedagogisesti toimivat tehtävänannot luokkahuonevuorovaikutuksessa. Pro gradu, kasvatustiede. Helsingin yliopisto.

OPETUSHALLITUS 2006: Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi. 37. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.

OSALA, LAURA 2008: Osoittavat eleet opettajan työvälineenä. Pro gradu. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

PASANEN, U. 1992. Roolileikkejä kielellä: kieliä draaman ja musiikin keinoin. Porvoo: WSOY.

PAJULA, MARJA. 1995. Tuhansien murheellisten laulujen maa – rocklyriikan Suomi- kuvan jäljillä. Teoksessa A.-K. Koitto & M. Vehkanen (toim.) Senaatinto- rilta Orajärven osuuskaupalle – ulkomaanlehtori suomalaisen todellisuuden tulkkina. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja. 128–135.

PERKOILA, MIKKO 2016: Aamun laulut. <http://www.perkoila.net/aamunlaulunuoitit.html>.

7.9.2018.

RUUSKANEN, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. s. 90-116.

SCHÖN, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. 2008. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, Vol 106 (2), 975–983.

SHAMS, L. & SEITZ, A. R. 2008. Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* 12 (11). 411–417.

SLOBODA, JOHN A. (2008/1986). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press.

SORJONEN, MARJA-LEENA 1999: Dialogipartikkelin tehtävistä. *Virittäjä* 103, 170-194.

STANSELL, J. W. 2005: The use of music for learning languages: A review of the literature [Topic Notes]. Illinois, the U.S.: University of Illinois, Office for Mathematics, Science, and Technology Education. Retrieved from http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_in_Learning_Languages.pdf

TAINIO, LIISA 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action* s. 179–192. AFinLA:n julkaisuja 63.

TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Gaudeamus, Helsinki. s. 15-58.

TUIKKA, INKERI 2013: Musiikki apuna suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opinnäytetyö, Musiikin koulutusohjelma, Oulun ammattikorkeakoulu.

TUIKKA, INKERI 2016: Laululyriikat S2-oppimateriaalina. Pro gradu, Oulun yliopisto.

URHO, ELLEN (1994). Työtavat: Laulaminen. Teoksessa Linnankivi M., Tenkku L., Urho E. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Helsinki: WSOY.

VATANEN, ANNA 2016: Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa Camilla Lindholm ja Melissa Stevanovic (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Vastapaino. s. 312-330.

VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.), s. 156–177.

VISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 [viitattu 3.5.2019]

WALSH, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

WESSEL, K.A. 2013. Musiikin hyödyntämisestä suomi vieraana kielenä –opetuksessa. Teoksessa M. Järventausta & M. Pantermöller (toim.) *Finnische Sprache, Literatur und Kultur im deutschsprachigen Raum*. Suomen kieli, kirjallisuus ja kulttuuri saksankielisellä alueella. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 215–234.

Liite 1.**Litterointimerkit****1. Sävelkulku**

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä

- ↑ sävelkorkeuden nousu
- ↓ sävelkorkeuden lasku

Päällekkäisyys ja tauot

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) lyhyt tauko
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

- > < nopeutettu jakso
- < > hidastettu jakso

MINÄ äänen voimistaminen

Muuta

§ § hymyillen tuotettu sana tai jakso

sitä< sanan loppu tavallista lyhyemmin sanottu

(()) kaksoissulkeiden sisällä ei-kielellistä toimintaa ilman yhtäaikaista puhetta

{(osoittaa opiskelijaa) yhtä aikaa puheen kanssa esiintyvä ele, aaltosulku osoittaa eleen alkukohdan myös puheessa

Liite 2.

Nuotit

Esimerkit 6 ja 8 (melodia): Minä ja sinä / Mä oon ja sä oot

Two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff contains the melody for 'Minä ja sinä ja minä ja sinä ja'. The second staff contains the melody for 'minä ja sinä ja hän, hän, hän.' The notes are mostly quarter and eighth notes, with some rests. The key signature has one sharp (F#).

Mi - nä ja si - nä ja mi - nä ja si - nä ja

mi - nä ja si - nä ja hän, hän, hän.

Esimerkki 7: Oletko sinä sairas?

A single staff of musical notation in 4/4 time. The melody for 'Oletko sinä sairas? En, en, en.' is shown. The notes are mostly quarter and eighth notes, with some rests. The key signature has one sharp (F#).

O - let - ko si - nä sai - ras? En, en, en.

Esimerkki 9: Onks sul nuha?

A single staff of musical notation in 4/4 time. The melody for 'Onks sul nuha? On, on, on. Mul on nuha, on, on, on.' is shown. The notes are mostly quarter and eighth notes, with some rests. The key signature has one sharp (F#).

Onks sul nu - ha? On, on, on. Mul on nu - ha, on, on, on.

Esimerkki 10: Meetsä? Mä meen

Meet - sä? Mä meen. Tuut - sä? Mä tuun. Mä

oo - tan, mä tar - viin, mä ha - lui - sin.

Esimerkki 11: Ootatsä mua?

Oo - tat - sä mu - a? Joo, mä oo - tan su - a.